الجودة الشاملة في التعليم

بين مؤشرات التميز ومعايير الإعتماد

الأسس والتطبيقات

تحرير

أ.د. رشدي أحمد طعيمة

تأليف

أ.د. حسن حسين البيلاوي

أ.د. رشدي أحمد طعيمة

أ.د. سعيد أحمد سليمان

أ.د. عبد الرحمن النقيب

أ.د. محسن المهدي سعيد

أ.د. محمد بن سليمان البندري

أ.د. مصطفى أحمد عبد الباقي





الجودة الشاملة
في التعليم

بين مؤشرات التميز ومعايير الإعتماد

الأسس والتطبيقات

رقـــــم التصنيـــــف : 370.11
المؤلف ومن هو في حكمه: حسن حسين البيلاوي واخرون
تحرير: رشدي احمد طعيمة
عنـــــوان الكتـــــاب: الجودة الشاملة في التعليم: مؤشرات تميز ومعايير الاعتماد
رقـــــم الايـــــداع : 2005/9/2332
الـواصفــــــات: /استراتيجية التعلم//التربية//طرق التعلم/
بيـــانـــات النــشر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع
* - تم اعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الأولى
2006م - 1426هـ
الطبعة الثانية
2008م - 1428هـ



للنشر والتوزيع والطباعة

عمان-العبدلي-مقابل البنك العربي
هاتف:5627049 فاكس:5627059
عمان-ساحة الجامع الحسيني-سوق البتراء
هاتف:4640950 فاكس:4617640
ص.ب 7218 - عمان 11118 الأردن

www.massira.jo

الجودة الشاملة في التعليم

بين مؤشرات التميز ومعايير الإعتماد
الأسس والتطبيقات

تحرير

أ.د. رشدي أحمد طعيمة

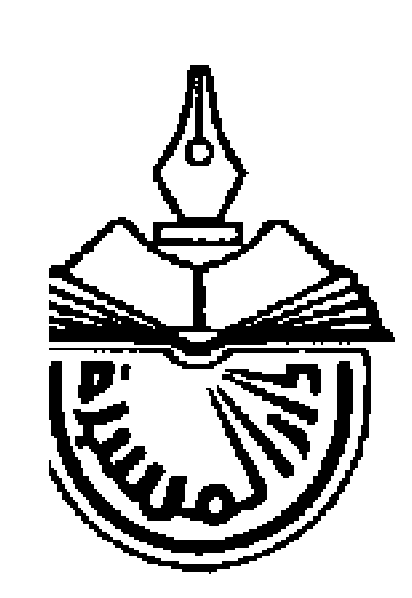
تأليف

أ.د. حسن حسين البيلاوي

أ.د. رشدي أحمد طعيمة — أ.د. سعيد أحمد سليمان

أ.د. عبد الرحمن النقيب — أ.د. محسن المهدي سعيد

أ.د. محمد بن سليمان البندري — أ.د. مصطفى أحمد عبد الباقي



من المؤلفون [1]

1- الأستاذ الدكتور / حسن حسين البيلاوى

كلية التربية – جامعة بنها، العميد الأسبق لكلية التربية بجامعتي بنها (بمصر) والإمارات، وكيل أول وزارة التربية والتعليم سابقا وكبير مستشارى التعليم بهيئة التنمية التربوية. ورئيس اللجنة العليا للمعايير القومية للتعليم بمصر . عمل مستشارًا للبنك الدولي واليونسكو والألكسو والاتحاد الأوروبي.

2- الأستاذ الدكتور رشدى أحمد طعيمة

كلية التربية – جامعة المنصورة، العميد الأسبق لكليات التربية بدمياط والمنصورة والإمارات وجامعة السلطان قابوس ونزوى (بعمان) والمستشار الأكاديمي الأسبق لكليات التربية بوزارة التعليم العالي بعمان. عمل مستشارًا لليونسكو والألكسو والاتحاد الأوروبي، والايسيسكو والبنك الدولي والاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية الدولية . وعضو سابق بالمكتب الفني للاعتماد الأكاديمي بوزارة التعليم العالي بالإمارات وعضو سابق بالمحكمة العليا للأحزاب بمصر .

3- الأستاذ الدكتور سعيد أحمد سليمان

رئيس قسم أصول التربية بكلية التربية – جامعة الإسكندرية . عمل رئيسا لقسم أصول التربية بكلية التربية، جامعة الإمارات، عضو مركز ضمان الجودة والاعتماد بجامعة الإسكندرية . ومقرر لجنة المعايير للإدارة المتميزة، وعضو اللجنة القومية لوضع المعايير القومية في مصر عمل مستشاراً للبنك الدولي والاتحاد الأوروبي في مجال التعليم .

4- الأستاذ الدكتور/ عبدالرحمن النقيب

كلية التربية – جامعة المنصورة . مستشار مركز الدراسات المعرفية والمعهد العالي للفكر الإسلامي بواشنطون. وجامعة طرابلس الإسلامية العالمية وعضو في عدد من الهيئات المصرية والعربية والعالمية في مجال التربية الإسلامية.

5- الأستاذ الدكتور محسن المهدى سعيد

كلية الهندسة – جامعة القاهرة، المدير التنفيذي ورئيس مجلس إدارة وحدة مشروعات تطوير التعليم العالي، ورئيس اللجنة القومية لتوكيد الجودة والاعتماد والاعتراف بالشهادات ومعادلة الدرجات العلمية . عضو الهيئة الدولية لمجلس اعتماد التعليم العالي في الولايات المتحدة . وعضو في مجموعة خبراء اليونسكو لوضع الضوابط والمعايير الخاصة بجودة التعليم واعتماده .

6- الأستاذ الدكتور محمد بن سليمان البندرى

كلية التربية بصحار (سلطنة عمان)، مدير عام كليات التربية، وزارة التعليم العالي، وأستاذ زائر كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، وعضو لجنة الاعتماد المؤسسي واللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم بسلطنة عمان .

7- الأستاذ الدكتور/ مصطفى أحمد عبدالباقى

رئيس قسم الدراسات التربوية – كلية التربية بنزوى (سلطنة عمان) أستاذ مشارك بجامعتي القاهرة والسلطان قابوس، وأستاذ زائر بجامعة لشبونة بالبرتغال، ورئيس لجنة ضمان الجودة بكلية التربية بنزوى، والباحث الرئيسي في دراسة ضمان الجودة بوزارة التعليم العالي، وعضو لجنة التخطيط لتأسيس آلية وطنية للتقييم والاعتماد الأكاديمي لكليات التربية بعمان.

---

(1) الأسماء مرتبة ابجدياً.

فهرس المحتويات

بين يدي الكتاب

الباب الأول

الأسس والمفهومات

الفصل الأول

بين المفهوم والمصطلح

الفصل الثاني

أسس المعايير و الجودة الشاملة

الفصل الثالث

الاتجاهات العالمية لضمان الجودة

الفصل الرابع

الجودة و التميز بين الإدارة و المنهج "دراسة في الأدبيات"

الفصل الخامس

معايير الجودة في أداء المعلم

الفصل السادس

مفهوم الجودة الشاملة الأصول الإسلامية والغربية

الباب الثاني

النماذج والتطبيقات

الفصل السابع

التجارب العالمية

الفصل الثامن

الجودة الشاملة والمعايير القومية للتعليم
التجربة المصرية فى التعليم قبل الجامعى

الفصل التاسع

ضمان الجودة والاعتماد
التجربة المصرية فى التعليم العالي

الفصل العاشر
ضمان الجودة والاعتماد
التجربة العمانية في التعليم العالي

الفصل الحادي عشر
تطوير كليات التربية بين
معايير الاعتماد ومؤشرات الجودة

بين يدي الكتاب

مقدمة:

لم تكن قيمة رأس المال البشرى في أي يوم من الأيام أكثر أهمية مما هى عمليه الآن .. مما أعطى التعليم كمؤسسة مجتمعيه مسئولة عن تنشئة و تنمية الإنسان .. شأنا عظيما و مكانة خاصة من بين غيرها من المؤسسات و جعل للتعليم بالتالى أبعاداً قومية تتعدى حدود التدريس بمفهومه الضيق إلى أن يكون قضية أمن قومى تتحدد في ضوئها مسارات المستقبل بل قد يتوقف عليها وجود المجتمع ذاته ..

أزمة المعلم:

و المعلم من بين الأبعاد التربوية المختلفة يحتل منزلة خاصة و أهمية تفوق غيره من الأبعاد .. فالمعلم الجيد يستطيع أن يجبر ما في المنهج من قصور و المعلم السئ يستطيع، بحمد الله الذى لا يحمد على مكروه سواه، أن يئد كل مبادرات النجاح و يحطم كل بوارق الإنجاز و يطفئ كل شموع الأمل ..

و تكاد تجمع الأدبيات العربية على أن إعداد المعلم العربى يواجه أزمة طاحنة، ومصادر هذه الأزمة كثيرة، لعل من أكثرها شيوعا، وأشدها إلحاحا، و أعظمها خطورة ما يلى :

أ- الذين يلتحقون ببرامج إعداد المعلمين هم في معظم الأحيان من مستويات أقل من غيرهم من حيث القدرة أو الموهبة - بسبب تدنى مكانة المعلم مجتمعا ..

ب- برامج و مناهج إعداد المعلمين لا تقوم على قاعدة معرفية معرَّفة تعريفا جيداً ومستمدة جزئيا من البحث العلمى و التربوى الأصيل .

جـ- معظم البرامج تفتقر الجدية والرصانة الأكاديمية و التجانس و التكامل المطلوب بين النظرى و العملى، بين ما يقال في الدروس وما يطبق على أرض الواقع ..

و تكاد تنتهى هذه الأدبيات أيضا إلى حقيقتين مرتبطتين بما سبق وهما :

أ- لا يعطى أى إصلاح تربوى النتائج المرجوة بدون مشاركة المعلمين .

ب- مفتاح النجاح يكمن في توفير مدرسين تم إعدادهم و تأهيلهم بعناية فائقة لإحداث تغييرات جوهرية في شخصيات طلبتهم و مدارسهم على حد سواء ..

و يبدو أن هذه أزمة عالمية و ليست عربية فقط .. إذ أشارت الأدبيات العالمية إلى أن هناك شعوراً بعدم الرضا عن مستوى المعلم مما أوجد الحاجة لإعادة النظر في نظم إعداده للوصول إلى معلم معد إعداد عاليا . وفى أمريكا مثلا صدر عام 2002 قانون No child left behind يوصى بعدم ترك أى طفل دون تعليم جيد . و تطلب ذلك إعادة النظر في كليات و مؤسسات إعداد المعلمين خلال الفترة من 2005 / 2006 بحيث يتوفر لكل طفل تعليم جيد .

و امتدت يد الإصلاح لتشمل الأنظمة التعليمية كلّها و ليست فقط مؤسسات إعداد المعلمين، وساد توجه بين كافة الدول لإنشاء نظام تعليمى متميز يؤكد على الذاتية القومية و القدرة على المنافسة العالمية في وقت واحد مستفيدة في ذلك من التطور العلمى الهائل في المستحدثات التكنولوجية واستخدامها في العملية التعليمية، والتدريب، و يتطلب ذلك بالطبع وضع استراتيجية قومية تتضمن خططا و برامج تستفيد مما هو مطروح على الساحة من أفكار للتطوير أو آليات تساعد عليه ..

الجودة الشاملة :

ومن بين المفاهيم الأكثر انتشاراً الآن، لتطوير أساليب العمل في مختلف المجالات مفهوم الجودة الشاملة .. و يشير هذا المفهوم بشكل مجمل إلى مجموعة المعايير والإجراءات التى يهدف تبنيها و تنفيذها إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المتوخاه للمؤسسة و التحسين المتواصل في الأداء و المنتج وفقا للأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بأفضل طرق وأقل جهد و تكلفة ممكنين

كما يتبلور مفهوم إدارة الجودة فيما يتبعه المسئولون عن سير المؤسسة من أساليب إدارية و أنشطة و ممارسات في إطار عمليات التخطيط و التنظيم و التنفيذ و التنسيق و المتابعة، و ذلك وفقا لنظم تقود إلى التحسين الدائم للأداء و المحافظة على اضطراد مستوى الجودة ..

ولقد ظهر مفهوم الجودة أول ما ظهر في إطار الصناعة و الاقتصاد . و تأكد أن تطبيقه سوف يؤدى إلى مزايا كثيرة لعل من أهمها :

أ- زيادة ثقة العملاء في المنتج و الاعتماد عليه .

ب- انخفاض عدد الشكاوى و التعامل مع المقدم منها بسرعة و اتخاذ إجراءات فعالة لمنع تكرارها .

جـ- وضع نظام لضمان الجودة لحيازة ثقة العملاء و المستهلكين .

د- تحسن تكاليف إنتاج الوحدة وزيادة إنتاجية القيمة المضافة

هـ- زيادة حجم الإنتاج مع انخفاض تكلفته و إمكانية زيادة سعر بيع المنتج .

و- زوال الأعمال الفاقدة و تقليل أعمال الإعادة و تحسين الكفاءة

ز- انخفاض تكاليف التفتيش و الاختبار .

ح- اتساع مساحة التسويق، و الحصول على معلومات أفضل عن السوق .

ط- تطبيق و تحسين التكنولوجيا الحديثة .

ى- تحسين العلاقات الإنسانية و تحطيم الفواصل بين الإدارات و استغلال كل الطاقات مع سهولة اكتشاف المواهب .

ك- تطوير المنتجات الجديدة بصورة أسرع و أفضل و تقديم منتجات تنافس في السوق العالمي .

ل- إصلاحات المصانع و المعدات و توسعاتها تتم بصورة أكثر منطقية ووفقاً للأولويات.

الأخطاء التنظيمية السبعة:

وفي مقابل هذه العوامل التى تؤدى إلى تحقيق فوائد مؤكدة من تطبيق مفهوم الجودة الشاملة تقف عوامل أخرى يمكن أن تعوق تحقيق هذه الفوائد سماها دمنج رائد الجودة الشاملة، الأخطاء التنظيمية السبعة. ولقد حدد دمنج هذه الأخطاء التي تكون أحيانا مميتة لذا يجب على الإدارة معرفة كيفية حلها أو تجنبها، وهى :

أ - التركيز على أهداف الربح القصير .

ب - عدم ديمومة الهدف باتجاه التحسين .

جـ- عدم كفاية أنظمة تقويم الأداء للعاملين و الأساليب و الأسس التى تستند إليـها في تحديد الجدارة .

د- التغيير المستمر في الإدارات العليا

هـ- عدم بناء الجودة في المنهج منذ الخطوة الأولى

و- كلف ضمان المنتج المرتفعة التى تتحملها المنظمات

ز- إدارة المنظمة على أساس الأرقام الملموسة فقط . بمعنى اتخاذ القرارات في ضوء البيانات المتاحة و تجاهل البيانات التى تحتاج إلى جهد للتحليل .

- التعليم و الجودة

كان من الطبيعى أن تتسرب هذه المفاهيم و الأفكار من قطاعى الصناعة و الاقتصاد إلى قطاع التعليم، شأن الكثير من المفاهيم و الأفكار التربوية التى تعود في أصولها إلى ميادين أخرى .

و أصبح تطبيق الجودة الشاملة في التعليم مطلبا ملحا من أجل التفاعل و التعامل بكفاءة مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفى و التكنولوجى، و تتزايد فيه حمى الصراع و المنافسة بين الأفراد والجماعات و المؤسسات .

إن الأخذ بالجودة الشاملة في التعليم يمكّننا من تحقيق جودة التعليم الذى هو أداة التنمية و التقدم وتكامله معرفيا و مهاريا ووجدانيا، ومن ثم الوفاء باحتياجات المجتمع من الكوادر المتخصصة القادرة على المنافسة.

الجودة إذن ترتبط بالملاءمة للغرض، وقد حدَّد كل من ريد Reid و شو shaw صفاتها في العملية التعليمية بما يلى :

أ- المنهاج الدراسى مناسب لحاجات الكلية و اهتماماتهم و أهدافهم .

ب- نظام تقويم يقيس بدقة مدى اكتساب الطلبة للمعلومات

جـ- نسبة احتفاظ عالية و نسبة تسرب منخفضة (أكثر من المقررات الأقل جودة)

د- نسبة نجاح عالية أكثر من تلك التى تحرزها مقررات مرادفة بنوعية أقل جودة .

وليس في ذلك إغفال بالطبع لباقى أبعاد العملية التعليمية

إن التوجيه نحو الحرص على الجودة الشاملة يعنى في الحقيقة عدم الاكتفاء بتوفير مواصفات جودة المنتج (سلعة أو خدمة) إنما يعنى و يقتضى ضرورة توفير مقومات أخرى تشمل كافة ظروف و مراحل تقنينه و إعداده كمنتج لضمان كفاءته و عائده عند استخدامه عاجلاً . أو آجلا . وهذا هو المقصود بالشمولية.

وفى إطار الشمولية أيضا تقول إن الجودة ليست مسئولية فردية تلقى على عاتق فرد واحد أو على كاهل شخص معين و إعفاء الآخرين من الخضوع لها . إنها مسألة جماعية تفرض على كل فرد مسئولية تحسين أدائه و رفع مستواه إلى أقصى درجة يستطيع.. وصدق الله إذ يقول : " اتقوا الله ما استطعتم " محاولاً الوصول إلى المستويات القياسية والمعايير و المواصفات التى اتفقت الهيئات المتخصصة أنها مطابقة لشروط الجودة . و أنها سوف تؤدى في نهاية المطاف إلى تحقيق أهداف المؤسسة بأقصى درجة من الكفاءة. ومن ثم نقول إن الجودة وسيلة لا غاية .. إذ يتحدد في ضوئها مدى قدرة المؤسسة على تحويل أهدافها إلى واقع فعلى .. و طموحاتها إلى شئ محسوس بعد أن مجردًا حقيقة بعد أن كان حلما..

فكرة الكتاب:

والأدبيات التربوية العربية مازالت في رأينا تفتقر إلى كتاب مرجعى يتناول الجوانب النظرية والعملية لمفهوم الجودة الشاملة في التعليم . و يعرض إلى ما يرتبط به من مفاهيم مثل الاعتماد الأكاديمى .. كما يستعرض نماذج عملية و تطبيقات واقعية لهذه المفاهيم .

من هنا ظهرت فكرة الكتاب الذى بين يدى القارئ الكريم ..

أهداف الكتاب:

فى ضوء، ما سبق تتحدد أهم أهداف هذا الكتاب فيما يلى :

أ- مناقشة المفاهيم و الأفكار المرتبطة بالجودة الشاملة . و محاولة التحديد الدقيق للمصطلحات التى قد تختلف حول بعض الأدبيات، و بيان أهم الفروق بين استخدامات المصطلح الواحد في ميادين مختلفة .. الاقتصاد، الصناعة، التعليم .. إلخ

ب- عرض أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال الجودة الشاملة من حيث الأسس والمعايير والمواصفات القياسية التى يُعتمد عليها لتطبيق هذا المفهوم أو لاتخاذها منطلقا للحكم على ما توفر منها في المؤسسة التعليمية .

جـ- بيان الأصول الإسلامية للجودة الشاملة و مقارنة هذا المفهوم في الثقافة الإسلامية كما وردت في كتاب الله وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، بما يشيع في الكتابات الغربية و الأدبيات الأجنبية .

د- عرض أهم التجارب العالمية و العربية في مجال الجودة الشاملة في التعليم و مناقشة خطوات إعداد مشروعات الجودة الشاملة في عدد من الدول الغربية و العربية على مستوى كل من التعليم العام والتعليم العالى .

و لعل الحاجة لهذا الهدف الأخير واضحة إذ تتردد في ساحة التربية أسئلة كثيرة عن أساليب تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم و آثار ذلك ..

إن تطبيق الأفكار الجديدة في قطاع التعليم يواجه ترحيبا حينا و صدوداً أحيانا، لما عُرِف عن المؤسسات التعليمية بأنها من أكثر المؤسسات المجتمعية ثباتا و استعصاء على التغيير .. مما يجعل النماذج العملية و التجارب الواقعية التى شهدتها ساحة التعليم العربى خير شاهد على إمكانية تحويل الأفكار المجردة إلى محسوسة . و الآمال إلى حقائق، و الثوابت إلى متغيرات .

أقسام الكتاب:

وفى ضوء ما سبق أيضا ينقسم الكتاب إلى بابين رئيسيين هما :

- الباب الأول : الأسس و المفهومات. و يشتمل على ستة فصول .
- الباب الثاني : النماذج و التطبيقات و يشتمل على خمسة فصول

الباب الأول

الأسس والمفهومات

الفصل الأول: بين المفهوم والمصطلح

الفصل الثاني: أسس المعايير و الجودة الشاملة

الفصل الثالث: الاتجاهات العالمية لضمان الجودة

الفصل الرابع: الجودة و التميز بين الإدارة و المنهج "دراسة في الأدبيات"

الفصل الخامس: معايير الجودة في أداء المعلم

الفصل السادس: مفهوم الجودة الشاملة الأصول الإسلامية والغربية

الفصل الأول

بين المفهوم و المصطلح [1]

مقدمة:

يرتبط فكـر الاعتمـاد الـتربوى Accreditation لمـدارس التعليـم قبـل الجـامعى، ومؤسسات التعليم العالى، ارتباطا وثيقـا بمبـادئ إدارة الجـودة Quality Management Principles، و التى تبدو متداخلـة في مضمونـها ومخرجاتـها . كمـا يـترابط أيضـا فكـر الاعتماد مع مفاهيم أخرى قد تبدو متوازية معـه، كالاعـتراف بالشـهادات أو تراخيـص مزاولة المهنة Licensing.

ولعل من المفيد تتبع منشأ الجودة كمفهوم، وهى أحد الفروع الهامة بعلـوم الإدارة الحديثة . ويرجع تاريخ استحداثها إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية حيث طبقـت اليابـان أسس الجودة على الصناعة فأحدثت طفرة هائلة، تلتها الولايات المتحدة في الخمسـينيات من القرن الماضى، ثم تطرقت أسس الجودة إلى كل الأنشطة و المهن في جميع أنحـاء العـالم ومنها التعليم، و تعددت وتداخلت مفاهيمها مما يحدونا إلى محاولة تحديد تعريفاتها المتفـق عليها :

الاعتماد يعرفه هو جتون Haughton بأنه المستوى أو الصفة أو المكانة التي تحصل عليها المؤسسة التعليمية أو البرنـامج التعليمـي مقـابل اسـتيفاء معايـير الجودة النوعية المعتمدة لدى مؤسسات التقويـم الـتربوي . بينمـا تذكـر لجنة التعليم العالي Commission on Higher Education أن المصطلـح يشير إلى ممارسـات تقوم بها هيئـة خارجيـة، وهـي مؤسسـة الاعتمـاد لمساعدة المؤسسات الشبيهة لها، والتي لها خدمة في المجال ممن يتقدم إليـها للحصول على الاعتماد في عملية التقويم، وتحسين أهدافها التعليميـة .

---

(1) دكتور رشدى أحمد طعيمة

إنه إحدى الوسائل التي يتبناها المجتمع التعليمي بغية التنظيم الذاتي والمراجعة المثلية من أجل تقوية ودعم نوعية وكفاءة التعليم بصورة تجعله موضع ثقة الناس والتقليل من مدى تحكم الأجهزة الخارجية .

الرقابة على الجودة تشمل الجهود اللازمة لتحقيق الجودة والحفاظ على استمرارية جودة مرتفعة للمنتجات والخدمات المزمع استخدامها . بمعنى أنها الجهود المبذولة لضمان صلاحية المنتج وهذه الصلاحية يتم قياسها وفقاً لمواصفات ومحددات معينة .

معايير قياسية وهي معايير للمقارنة تستعمل لوضع أهداف وتقييم الإنجاز وقد تكون هذه المعايير عبارة عن المستويات الحالية للإنجاز في المؤسسة (مثلاً نسبة الطلاب الذين أتموا دراسة إدارة الأعمال) وقد تكون هذه المعايير أيضاً عبارة عن مستويات تضعها إحدى الجهات الخارجية أو مستويات إنجاز في مؤسسة أخرى يتم اختيارها للمقارنة (مثلا عدد نشرات البحوث التي قام بها كل عضو هيئة دراسية متفرغ في جامعة كذا) .

مؤشرات الجودة وهي البيانات التي يمكن قياسها إيجابياً ويعتمد عليها كمقياس للجودة أو الإنجاز (مثلا نسبة عدد أعضاء الهيئة التدريسية الذين يحملون شهادة الدكتوراه، يمكن الاستناد إليها كمؤشر لجودة أعضاء الهيئة التدريسية، وكذلك نسبة الخريجين الذين يعملون في مجال تخصصهم يمكن الاستناد إليها كمؤشر لعلاقة البرامج بالعمل التخصصي) .

وتؤخذ المؤشرات عادةً من البيانات المنشورة وعادةً ما تكون دليلاً غير مباشر على جودة الموضوع الذي تُعنى به ونتيجة لذلك فإن الأمر يتطلب عادةً وضع العديد من المؤشرات لتقييم الإنجاز وقد تتطلب المعلومات الناتجة عنها بعض التفسيرات في ظل الظروف السائدة .

التميز إن كلمة "تميز" أصلها كما تقرر القواميس "ميز" ويقال تميزوا أي ساروا في ناحية وانفردوا . وامتاز الشي بدا فضله على غيره . والتميز اصطلاحاً حالة من التفوق وامتلاك الفرد المقوم الأساسي لجودة معينة وحصوله على درجات نادرة . وتختلف الجودة عن التميز في أن الأولى

تشمل جميع جوانب المؤسسة، بينما يقتصر الثاني على جانب معين أو أمر دون آخر . ويقصد بالتميز إذن Excellence أن يعني بجانب محدد من جوانبه الشاملة .

إن الدعوة إلى الجودة الشاملة لا تعني تحقيقها كاملة في مختلف جوانب العمل الجامعي وفي وقت واحد . وهذا أمر يصعب، إن لم يكن يستحيل تحقيقه، فضلاً عما يخلفه من آثار نتيجة التقدم غير المدروس . المطلوب إذن التميز . أي البدء بقطاع معين يمكن في ضوء تجربته تعميم النتائج .

الاعتماد المؤسسي اعتماد المؤسسة ككل وفقاً لمعايير محددة حول كفاية المرافق والمصادر ويشمل ذلك العاملين بالمؤسسة وتوفير الخدمات الأكاديمية والطلابية المساندة والمناهج، ومستويات إنجاز الطلاب والهيئة الأكاديمية وغيرها من مكونات المؤسسة التعليمية .

الاعتماد البرامجي ويطلق عليه الاعتماد البرامجي أو التخصصي ويقصد به تقييم البرامج بمؤسسة ما والتأكد من جودة هذه البرامج ومدى تناسبها لمستوى الشهادة الممنوحة .

الجودة تعرف بأنها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة . بينما يعرفها المعهد الأمريكي للمعايير American National Standards Institute بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة .

الجودة الشاملة يقصد بها في التربية مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع .

إدارة الجودة الشاملة وتعني أن لكل منظمة أهدافها الخاصة بها تستطيع مع غيرها من المؤسسات أن تحقق الجودة الشاملة . ولا يتم لها ذلك إلا من خلال عدة عوامل ومتطلبات رئيسية تحقق الجودة بالنسبة للمنظمة ككل . تشمل

مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتـها، ويتطلـب ذلـك إدارة فاعلـة للجـودة بالنسبة للمنظمـة تراعـى الاسـتراتيجيات المستقبلية . وتتطلـب الـتزام الإدارة العليا والإدارة التنفيذية بالجـودة وتطويرها، وخلق بيئـة علميـة واعية بالجودة من جميع نواحيها حيث هنـاك ارتبـاط بـين إدارة الجـودة وبعض الجوانب أو العوامل السلوكية إضافة إلى الجوانب الفنية .

التربيـة للجودة هي العملية التي تهدف إلى توعية المتعلم وزيادة اهتمامه بالجـودة مـن حيـث معارفـها وميادينـها ونظرياتـها وأسـاليب تطبيقـها، وتزويـده بالمعلومات والمهارات وتكوين الاتجاهات والدوافع والقيم التي تساعده على تطبيق مبادئ الجودة ومفاهيمها في حياته العمليـة وفي علاقتـه مـع ذاته ومع الآخرين .

ضبـط الجودة ويقصد به نظام يحقق مستويات مرغوبـة في المنتَج عـن طريـق فحـص عينات من المنتـج ' وتعرفـه معـاجم أخـرى بأنـه يعـني الإشـراف علـى العمليات الإنتاجية لتحقيق إنتاج سلعة بأقل تكلفـة وبـالجودة المطلوبـة طبقاً للمعايير الموضوعية أي لنوعيـة الإنتاج .

الفصل الثانى

أسس المعايير و الجودة الشاملة [1]

أهمية المعايير:

إن حركة المعايير في العالم استقرت على أن المعايير تعنى عقداً اجتماعياً، ليس فقط بين المعلمين والسلطات التربوية، بل أيضا بين الآباء والطلاب من جهة والسلطات التربوية، والمعلمين من جهة ثانية. وبعبارة أخرى فإن المعايير هى بمثابة عقد اجتماعى جديد في المجتمع بصفة عامة، حول متطلبات التعليم وتأكيد التوقعات المتفق عليها اجتماعياً. وفى هذا الصدد تلعب المعايير أهمية خاصة تتحدد كما يلى (10) :

1. وضع مستويات معيارية متوقعة، ومرغوبة، ومتفق عليها، للأداء التربوى في كل جوانبه.
2. تقديم لغة مشتركة وهدف مشترك لمتابعة وتسجيل تحصيل الطلاب المعلمين.
3. إظهار قدرة الطلاب المعلمين على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقاً.
4. وجود الكثير من المعلومات التشخيصية لمراجعة وتقديم البرنامج التدريسى لأعضاء هيئة التدريس.
5. تمكين هيئة التدريس من تحديد المستويات الحالية لتحصيل الطلاب، والتخطيط للتعلم المستقبلى بكل ثقة.
6. استخدام هيئة التدريس للنواتج المحددة كدليل لكيفية استخدام محتوى المنهج والمواد المساعدة الأخرى.
7. إعادة التأكيد على أهمية إطلاق المعلمين للأحكام عند تقييم الطلاب. ودورهم كمتخصصين.
8. إظهار قدرة المعلمين على عقد مقارنة لمستويات الطلاب.

---

(1) دكتور / محسن المهدى سعيد و د كتور / حسن حسين البيلاوي

9. تدعيم إيجابية المعلمين نحو أساليب التعلم المطورة وخرائط التقدم الرأسية.
10. تقديم إطار ثابت ومستقر لإعداد التقارير.
11. التأكيد على النواحى الإيجابية لإنجازات الطلاب.
12. تشجيع المعلمين على استخدام المحتوى والعمليات بنطاق أوسع في تخطيطهم وتدريسهم.
13. توفير سبل محاسبية المجتمع للمدرسة.
14. تنمية لغة أولياء الأمور وإطار عملهم المشترك، وتذوقهم للعمل التربوى داخل المدرسة.
15. اكتساب المعلمين لفكر متجدد عن كيفية تفكير وتعلم الطلاب.
16. حصول الطلاب على تغذية راجعة وفرص للتخطيط، والاعتراف بذلك كمؤشر لتقدمهم.

المعايير والجودة والاعتماد التربوى

ارتبطت حركة المعايير بحركتين أخرتين كبيرتين هما الجودة الشاملة، والاعتماد التربوى. وشكلت الحركات الثلاث فكراً تربوياً مترابطاً ثلاثى الأبعاد خلال حقبة التسعينيات .،. حتى أصبحت المعايير هى المدخل الحقيقى إلى تحقيق جودة التعليم في مؤسسة ما.. وأصبح الاعتماد هو الشهادة بأن المؤسسة التعليمية قد حققت معايير الجودة المعلنة . وارتبطت العناصر الثلاثة ارتباطاً تاريخياً بحيث أصبح لايمكن الفصل بينهما .

وإذا كنا قد ألقينا الضوء على حركة المعايير فيصبح من الضرورة بمكان، أن نقدم الحركتين الأخيرتين، الجودة والاعتماد التربوى، تقديماً مختصراً يساعد على فهم هذه العلاقة الدينامية، لأن التسليم بهذه العلاقة من شأنه أن يساعد على فهم الصورة الكلية والسياق العام الذى يجب أن يتوفر لعمل معايير الجودة الشاملة في التعليم ومن ثم نستطيع أن نتعرف على التحدى، أو بالأحرى السياق الذى يجب أن يتوفر، لحركة المعايير القومية في مصر.

الجودة الشاملة:

يعتبر عقد التسعينيات هو عقد الجودة الشاملة : بينما كانت السبعينيات والثمانينيات عقدى الكفاية Efficiencyوالفعالية Effectiveness. ومفهوم الجودة يشير إلى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير مستمرة ليس فقط لضمان جودة المنتج، بل أيضا، وهذا هو الأهم، جودة العملية التى يتم من خلالها المنتج. وهو مفهوم وارد أساساً إلى التعليم من الصناعة . ويركز على تحديد الجودة بأنها " ملاءمة الهدف " . أى أن تحديد جودة المنتج بملاءمة الأهداف المحددة من قبل .

وترجع نشأة هذا المفهوم في مجال إدارة الأعمال – الصناعة والتجارة – إلى ثلاثة من علماء الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (11) هـم :

* إدوارد ديمينج Edwards Deming
* والترشيورت Walter Sewhart
* جوزيف يوران Joseph Juran

الأول، ادوارد ديمنج، رياضى وفيزيائى تخرج في جامعة Yaleوعمل في البداية في مصنع شيكاغو الشهير Western Electric'sof Howthern Plant، حيث انتقد نموذج الإدارة العلمية المشهور الذى وضعه تايلور – وتقابل" ديمنج" عام 1930 مع (والترشيورات) ويعرف بأنه الأب الثانى للجودة إن لم يكن الأول،وكان إحصائياً كبيراً يعمل في مؤسسة Bell Telephone Laboratoriesوقدم نموذجاً إحصائياً لضبط الجودة . واكتشف ديمنج أن هذا النموذج الذى وضعه شيورات ينطوى على قوة هائلة في زيادة القدرات الإنتاجية للعاملين . وبعد الحرب العالمية الثانية هاجر ديمنج الى اليابان حيث احتفى اليابانيون به، وهناك طور ديمنج أفكاره عن الجودة الشاملة . حيث رفض ضبط الجودة القديم الذى يقوم على قياس المنتج، وفق معايير أعدتها من قبل مجموعة من الخبراء بعيداً عن عملية الإنتاج .

كانت فلسفة ديمنج تقوم على وضع مفهوم الجودة في إطار إنسانى . وكانت الفكرة البسيطة والقوية– في الوقت– نفسه– خلف كل أفكاره، أنه عندما تصبح القوى العاملة في المصنع ملتزمة بكامل إرادتها في إتقان عملها على أحسن وجه، ويكون لديها

عمليه إدارية سليمة يتم من خلالها العمل، فإن الجودة ستكون نتيجة طبيعية، ووضع تعريفاً للجودة مؤداه:

"الجودة هى درجة التميز الذى يمكن التنبؤ به من خلال استعمال معايير أكثر ملاءمة وأقل تكلفة وهذه المعايير تشتق من المستهلك.. وينطبق ذلك المبدأ على عملية الإنتاج، والمنتج النهائى في نفس الوقت"

وطريق ديمنج يقوم على استعمال فنيات إحصائية تحقق التحسن المستمر في الناتج، ومن خلال هذه الفنيات فقط يستطيع الإداريون أن يكتشفوا المشكلات ويزيلوا أسبابها في عملية مستمرة متدفقة أثناء الإنتاج وليس بعده .

أما الأب الثالث للجودة، جوزيف يوران، فهو مهندس وقانونى وإحصائى متميز، وكان عمله في مجال الصناعة أيضا بالولايات المتحدة . وحدد الجودة بأنها الملاءمة للاستعمال . وأكد أن المهمة الأساسية للجودة هى تنمية برنامج للإنتاج أو الخدمات يقابل احتياجات الزبائن . واعتمد يوران على التخطيط داخل المؤسسة . واعتقد أن الجودة تتحقق حينما يكون العمال قادرين على إنتاج المنتجات والخدمات التى تتلاءم أو تقابل توقعات المستقبل .

عمل يوران مع ديمنج في مصانع هاوثورن كما عمل مع شيورات في مصانع بيل للتليفونات .

وفى الخمسينات تقابل مع ديمنج في اليابان. وطور أفكاره هناك . ووجود الاثنين معاً كان سبباً كبيراً في تطور هذه المفاهيم في اليابان وطور علماء الرياضة والإدارة في اليابان أفكارهم عن الجودة، حيث ظهر منهم اسم لامع في هذا المجال هو إشيكاوا Kaoru Ishikawa وكان معه آخرون . كونوا جميعاً أساساً قوياً لموجة الجودة التى عمت العالم كله بعد ذلك . أى خلال عشرين عاماً من العمل بعد الحرب العالمية الأولى.

وانتقلت هذه الموجة في السبعينات إلى الولايات المتحدة الأمريكية على يد ديمنج وتلاميذه من أمثال فيجينبوم Feigenbaum وكروسبى Crosby الذين عادوا جميعاً إلى الولايات المتحدة وكونوا بداية حركة إدارة الجودة الشاملة هناك، بينما بقى اشيكاوا وزملاؤه في اليابان يدعمون هذه الحركة في اليابان التى أخذت أبعاداً أخرى من التطور هناك فيما بعد . ومن الولايات المتحدة انتقلت حركة الجودة إلى أوربا .

أما عن المملكة المتحدة، فهى من أولى الدول في الغرب التى اهتمت بمسألة الجودة في مفهومها الجديد... وبدأت عقب الحرب العالمية الثانية لكن على حد قول أحد مؤرخى هذا المجال لم يكن يختلف عن ديمنج أو شيورات أو يوران .. ولذلك نجد أن مسألة الجودة الشاملة في انجلترا ظلت حبيسة مفهوم ضبط الجودة الذى أشرنا إليه سابقاً. ولم تتقدم نظريات الجودة الشاملة هناك إلا في السبعينات من خلال اهتمام مرجريت تاتشر شخصياً مع حركة السوق الأوربية . ويعود الفضل إلى جهود تاتشر في إرساء معايير الجودة في البرنامج المعروف باسم (ISO 9000) في انجلترا وأوروبا. ولم يمض عقد الثمانينات إلا وكان مفهوم الجودة الشاملة مفهوماً سائداً في العالم كله .

وقد انتقل مفهوم الجودة الشاملة إلى مجال التعليم في الولايات المتحدة على يد Malcolm Baldirgالذى شغل منصب وزير التجارة في حكومة ريجان عام 1981 . وظل هذا الرجل ينادى بتطبيق مفهوم الجودة الشاملة حتى وفاته عام 1987. ومد اهتمامه إلى التعليم . وأصبح تطبيق الجودة في التعليم حقيقة واقعة حينما أعلن "رونالد براون" عام 1993 أن جائزة " مالكولم" في الجودة قد امتدت لتشمل قطاع التعليم إلى جانب الشركات الأمريكية العملاقة .

وكان تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التعليم الذى اهتم بها مالكولم تعنى مجموعة مبادئ من أهمها مايلى :

* أن الإداريين وأعضاء هيئة التدريس يجب أن يسعوا جميعاً من أجل تحقيق الجودة .
* التركيز يجب أن يتم على منع الطلاب من الفشل بدلاً من دراسة الفشل بعد وقوعه.
* استعمال الضبط الإحصائى بدقة لتحسين عمليات الإدارة والعائد من الطلاب .
* التدريب الأولى هام جداً لإدارة الجودة، وكل فرد في المؤسسة يجب أن يدرب من أجل الجودة .
* ضرورة الاتفاق على معايير واضحة تحدد سنوياً جودة العمليات والمخرجات .

وفى المملكة المتحدة، انتقل هذا المفهوم إلى مجال التعليم وطبقت معايير الجودة الشاملة فيه مع بداية التسعينات حينما قامت لجنة نواب رؤساء الجامعات ومديرى

المدارس بإنشاء (وحدة فحص أكاديمى) " Academic Quality Audit Unit" لدراسة الجودة الأكاديمية في الجامعات البريطانية وفى هذه الآونة أيضا مدت المنظمة البريطانية العالمية ISO 9000 اهتمامها إلى قطاع التعليم . وبالتالى اصبح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا واليابان مجالاً لدراسة الجودة وإدارة الجودة الشاملة .. وفق معايير معتمدة واضحة (12).

وهكذا فرض منطق الجودة وجود معايير للمدخلات والعمليات والمخرجات التعليمية، وارتبطت حركة المعايير تاريخياً بحركة الجودة واعتبرت حركة واحدة، فالمعايير تهدف إلى تحقيق الجودة الشاملة وتساعد على إدارتها، ولا جودة بدون معايير، والبحث في الجودة يعنى البحث عن المعايير في نفس الوقت.

مبادئ إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management

وهى عملية ممتدة لا تنتهى "TQM a never – ending process "، و تشمل كل مكون وكل فرد في المؤسسة ؛ إذ تهدف لإدخالهم في منظومة تحسين الجودة المستمر، وتركز على تلافى حدوث الأخطاء بالتأكد من أن الأعمال قد أديت بالصورة الصحيحة، من أول مرة، لضمان جودة المنتج و الارتقاء به بشكل مستمر .

وبالتالى تشمل إدارة الجودة الشاملة، في مضمونها المبادئ التالية :

المبدأ الأول : التركيز على العميل " Focus on Customer "

يجب أن تتفهم المؤسسات الاحتياجات و التوقعات الحالية و المستقبلية لعملائها، و تكافح لتحقق كل التوقعات . و يقصد بالعميل هنا : الطالب، و المجتمع، وسوق العمل الذى يستوعب الخريجين .

المبدأ الثانى : القيادة " Leadership "

تهتم قيادات التعليم بتوحيد الرؤية و الأهداف و الاستراتيجيات داخل منظومة التعليم وتهيئة المناخ التعليمى لتحقيق هذه الأهداف وبأقل تكلفة .

المبدأ الثالث : مشاركة العاملين " People Involvement "

التأكيد على المشاركة الفعالة و المنصفة لجميع العاملين المشاركين بالتعليم من

القاعدة إلى القمة بدون تفرقة، كل حسب موقعه، و بنفس الأهمية ؛ مما سيؤدى إلى اندماجهم الكامل في العمل وبالتالى يسمح باستخدام كل قدراتهم وطاقاتهم الكامنة لمصلحة المؤسسة التعليمية .

المبدأ الرابع : التركيز على الوسيلة

وهو الفرق الجوهرى بين مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ومفاهيم ضمان الجودة التى تركز فقط على المنتج وحل المشاكل التى تتبدى، أولا بأول .

المبدأ الخامس : اتخاذ القرارات على أساس من الحقائق

إن القرارات الفعالة تركز ليس فقط على جمع البيانات بل تحليلها، ووضع الاستنتاجات في خدمة متخذى القرار .

المبدأ السادس : التحسين المستمر " Continuous Improvement "

يجب أن يكون التحسين المستمر هدفاً دائما للمؤسسات التعليمية .

المبدأ السابع : الاستقلالية "Autonomy "

تعتمد إدارة الجودة الشاملة على الاستقلالية .

- الاعتماد التربوى Education Accreditation

هو عملية تقويم جودة المستوى التعليمى للمدرسة وتتم بواسطة هيئة متخصصة في ضوء معايير محددة لمجالات العملية التعليمية المتعددة. وهى عملية اختيارية، في الولايات المتحدة، وإجبارية في المملكة المتحدة، من خلال هيئة Ofsted في إنجلترا، وهيئات أخرى مماثلة في إسكتلندا وبقية المملكة. وهكذا نجد في العالم صيغات متعددة ومختلفة للاعتماد، وفق الظروف السياسية والاجتماعية لكل بلد من بلدان العالم .

ويرتبط بالاعتماد عملية هامة هى عملية منح الترخيص . وهى في جوهرها عملية تقويم تمنح عن طريقها هيئة غير حكومية الرخصة، أو الإذن، لفرد قام بالوفاء بمتطلبات محددة. وعادةً ما تمثل هذه المتطلبات الحد الأدنى وترمى إلى إقناع الجماهير بأنه لن يصدر أى أذى من الفرد الذى يمنح له الترخيص (13) . وفى حالة منح الترخيص للمعلمين فالقصد هو منع الأفراد من إحداث أية أضرار داخل حجرة الدراسة، والتأكيد على

قيامهم بأداء مهامهم وفق المعايير، والأهداف المتفق عليها، والتى تكفل جودة العملية التربوية.

وعملية الترخيص في الاعتماد التربوى هى آلية لضمان الجودة .. فالاعتماد التربوى لا يطلب لذاته، ولكن يهدف ضمان الجودة . وتوفر المعايير شروط الجودة والنجاح في مدخلات وعمليات ومخرجات المؤسسة التعليمية .

ماذا يعنى الاعتماد في التعليم؟

1- الاعتماد التربوى مدخل لتحقيق الجودة الشاملة . وهو يعد حافزا على الارتقاء بالعملية التعليمية ككل ومبعث على اطمئنان المجتمع لخريجى هذه المؤسسة، ومن ثم، فهو لا يمثل تهديدا لها.

2- الاعتماد لا يهدف إلى تصنيف أو ترتيب Ranking المؤسسات التعليمية .

3- الاعتماد لا يعد قيداً على الحرية الأكاديمية أو تعرضاً لقيمها .

4- الاعتماد هو تأكيد وتشجيع المؤسسة التعليمية على اكتساب شخصية وهوية مميزة، بناءً على منظومة معايير أساسية " Basic Standards تضمن قدراً متفقاً عليه من الجودة، و ليس في ذلك أى طمس للهوية الخاصة بها .

5- الاعتماد لا يهتم فقط بالمنتج النهائى للعملية التعليمية، ولكنه يهتم،بنفس القدر، بكل جوانب ومقومات المؤسسة التعليمية .

6- الاعتماد مدخل إلى دعم المؤسسات التعليمية، و تحسينها، و الوصول بها إلى مستوى الجودة المنشود .

المراجع

(1) **"The road to standards : A Brief History of standards – Based Educational Reform"**. The National Dialogue . http://natoinal %20 dialogue . htm.

(2) Ibid.

(3) Robert Marzino and John Kendall(1996).**Guide to Designing Standards – Based Districts, Schools and Classrooms.** U.S.A . Association for Supervisor and Curriculum Development: pp2-3.

(4) The R oad to standards .. op .cit.

(5) Ibid.

(6) Robert Marzino and John Kendall, op. cit.

(7) Kathy koch (1999). **National Education Standards.** http://library.cqpress.com/cqpressreseqrcn.

(8) Ibid.

(9) OFSTED, **Office for Standards in Education**, (2003), Ofsted Publication Center, number :hml(1359).

(10) Terry J. ForisKq (1998). Restructuring Around Standards. A **Practitioner's Guide to Design and Implementation**. California: Crown press inc. A Sage Publications comp.

Guide on standards and assessment.

www.ed.gov/Offices/OESE/standards assessment.

(11) انظر: حسن البيلاوى، (1996)، "إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالى". **مؤتمر التعليم العالى في مصر وتحديات القرن 21**. جامعة المنوفية، 20- 21 مايو 1996.

(12) J.J OaKes (1999). **A Guide to Organizations Involved with Licensing and Accreditation**. ERIC: ED437367.

(13) المرجع السابق.

14) National Recognition of State Approval Agencies by the U.S.A. www.ed.gov./Offices/opc/accreditation/state approvalagences.htm.

(15) Ofsted. Op. cit.

(16) على عبدالرازق (1998). خصائص عصر المعلوماتية. في : أسـامة البـاز (محـرر). **تحديات العلم والتكنولوجيا**. القاهرة، مركز الدراسات الاستراتيجية بالأهرام.

(17) Thomas Pop Kewitz (200). **Apolitical Sociology of Educational Reform**. N.Y.: The Teachers College Press.

(18) هذه المعايير الخاصة بالمعلم، قـد أعلنتـها الهيئـة العالميـة المعروفـة INTASC، وقـد اعتمدت جميع الهيئات الأخرى الخاصة بـإعداد المعلـم هـذه المعايير العشـر كمبـادئ أساسية في إعداد المعلم مهما كان تخصصه. انظر

INTASC (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium) http:/128.25.77/DETED/intasc.html.

(19) **المعايـير القوميـة للتعليـم** (المجلـد الأول، المجلـد الثـانى، المجلـد الثـالث). وزارة التربيـة والتعليم. سبتمبر 2003.

الفصل الثالث

الاتجاهات العالمية لضمان الجودة (1)

مقدمة:

حرصت عديد من مؤسسات التعليم العالي بدول العالم المختلفة إلى تبنى الجودة كمنحى ومنهج للعمل، وهناك أسباب عديدة دعت مؤسسات التعليم العالي للاتجاه إلى ذلك، ولعل من أبرزها: تنوع أهداف مؤسسات التعليم العالي وتعددها (مؤسسات قائمة / أو غير قائمة على الربح المادي)، التوسع في الطلب على التعليم العالي، ظهور أنماط جديدة لمؤسسات التعليم العالي (منظمات أو شركات متعاونة، مؤسسات متعددة الجنسيات)، تعدد بيئات التعلم (الكليات / الجامعات، مراكز التعلم، المكتبات العامة، المنزل)، تنوع مستوى الشهادات والمؤهلات الدراسية الممنوحة.، خفض التمويل الحكومي والتوسع في التعليم العالي الخاص، زيادة الطلب على انتقال الطلاب أو الأساتذة بين الجامعات بالدول المختلفة، الضغط المتزايد لتحقيق الاعتراف المتبادل Mutual accreditation، (18)، (29: 47) ظهور وسائط تعليمية جديدة (الفيديو كونفرنس التعليمي، برامج التعلم الشبكي)، هذه التغيرات وغيرها التي شهدها التعليم العالي وما تضمنته من أنماط جديدة غير مألوفة من قبل دعت القائمين على هذه المؤسسات السعي إلى كسب ثقة العملاء، فوجدوا في مصطلح "ضمان الجودة" الشائع الاستخدام بالنسبة للمؤسسات الاقتصادية أفضل السبل لتحقيق أغراضهم ولإقناع مؤسسات المجتمع المحلي وأفراده بجودة العمليات القائمة بها. وبظهور مفهوم عالمية التعليم العالي والتوسع في استخدامه وتطبيقه أصبحت الحاجة ملحة لاتجاه مؤسسات التعليم العالي إلى فحص جودة عملياتها في ضوء مبدأ العالمية وعدم الاقتصار في التعامل مع قضايا ضمان الجودة على المستوى القومي فقط.

لهذه الأسباب وغيرها سعت مؤسسات التعليم العالي إلى تبنى ضمان الجودة

---

(1) دكتور محمد بن سليمان البندرى و دكتور مصطفى أحمد عبدالباقى

والاعتماد المؤسسي و الأكاديمي، للعمل على تطوير النظام التعليمي القائم بها و للحفاظ على ثقة العملاء ومؤسسات المجتمع المحلى. ونظام التقييم والاعتماد حظي باهتمام القائمين على مؤسسات التعليم العالي منذ التسعينيات ومنذ ذلك الوقت والاهتمام بالجودة يتزايد لدرجة أن البعض أطلق على عقد التسعينيات بأنه عقد الجودة أسوة بما عرف عن الثمانينيات بأنه عقد" فاعلية الأداء".

إن الفاحص لعمليات تطبيق الجودة في التعليم العالي يلحظ أن هناك مجموعة من القضايا الرئيسة تؤخذ في الاعتبار عند التعامل مع جودة مؤسسات التعليم العالي على المستوى العالمي، لذا سنحاول رصدها أولا، ثم ننتقل بعد ذلك لمناقشة تطبيقاتها في كليات التربية بسلطنة عمان. ومن هذه القضايا:

1- تطور مفهوم وانظمة ضمان الجودة وعلاقته مؤسسات التعليم العالي.

ضمان الجودة ظهر كأحد المنهجيات للاقتصاد في دول الغرب خلال عقد الخمسينيات وبداية الستينيات. ومنذ ذلك الوقت والاهتمام بالجودة يتنامى، بل اعتبر من العوامل الأساسية التي يتصف بها الاقتصاد الناجح، فالمؤسسة الناجحة هي التي تلبى معايير الجودة. والجودة بهذا الأسلوب تظل من الخصائص المهمة التي توفر قيما مرتبطة بالمنتج أو/ الخدمة المقدمة للعملاء. وتعد الجودة هي الوسيلة التي من خلالها تتميز المؤسسة عن مثيلاتها.

والمتتبع لحركة تطور الجودة(31) يلاحظ أنها استخدمت لأول مرة بصورة عامه خلال الحرب العالمية الثانية. فالصناعة أصبحت أكثر تعقيدا عن ذي قبل، ونتيجة لالتحاق عدد كبير من العمالة في مجال الصناعة أصبحت الحاجة إلى التحكم في مخرجات الصناعة- خاصة في مجال الصناعات الحربية- أكثر أهمية لأن إجراءات الرقابة والتفتيش المستخدمة واختبار الأسلحة اقتصر دوره في ذلك الوقت على كشف العيوب بعد انتهاء التصنيع. ومع بداية الثلاثينيات وظهور ما يعرف " إنتاج الجماهير" mass production المتمثل في وحدات الإنتاج الصغيرة التي يقوم بها الأفراد في منازلهم، ظهرت عديد من عيوب الصناعة مما تتطلب إعادة التصنيع نتيجة لوجود نسبة كبيرة من المخلفات، استلزم ذلك استخدام نظام رقابي جديد يلبى متطلبات هذا التغيير. هذا النظام عُرف بضمان الجودة الإحصائي (S.Q.C.) Stastical Quality Control وقد أرجع البعض الفضل

لظهور هذا النظام إلى "ولتر شيوارت "Walter A. Schewart من معامل بيـل Bell Labs .يقوم هذا النظام على أن الجودة تتحقق من خلال رقابة وحدة إنتـاج. ومـع التوسـع في هذا النظام وتطوره استخدمت أدوات أخرى للتحكـم في جـودة المنتجـات مثـل: نظـام العينة، أو ما عرف بخريطة التحكم Sampling and Control Charts الـذي يقـوم علـى الحكم على جودة المنتج من خلال فحص عينــة. إلا أن هـذا النظـام أظـهر عديـدا مـن جوانب القصور، من أهمها ظهور بعض المنتجـات في الأسـواق غـير سـليمة. لـذا فقـد اتجهت الدول الصناعية في تلك الفترة إلى تبنى مدخل أقرب إلى الجـودة المعروفـة حاليـا وهـو مدخـل المشـاركة للجـودة. Collaborative approach to quality . مـع نهايـــة الستينيات وبداية عقد السبعينيات من القرن العشـرين أصبـح المعنـى الحقيقـي لضمـان الجودة معروفا ودارجا وأكثر تطورا ليظهر ما يعرف بنظام (ISO9001) بهدف الوصـول إلى منتج يحظى بثقة العميل . و في نفس الوقت يكـون بمثابـة نظـام يعمـل علـى تطويـر المنتج/ أو الخدمة. وفى عام1987 تولى ممثلو المؤسسات الصناعية العالميـة علـى عاتقـهم تأسيس منظمة المعايير العالمية The International Standards Organization(ISO) الـتي قـامت بوضـع نظـام (ISO 900) يتضمـن مجموعـة مـن المعايـير لنظـام ضمـان الجـودة استخدمت في 90 دولة واعتبرت هذه المعايير أشهر المعايير لضمان الجودة. ونتيجـة لهـذا الانتشار فقد تم تطوير هذا النظام الرقـابي، فبحلـول عـام 1994م توفـرت ثلاثـة أنظمـة لمعايير ضمان الجودة هي: (ISO 9001), (ISO 9002), (ISO 9003)، إلا إن النظـامين الأول والثاني حظيا بانتشار أوسع بسبب تضمينهمـا ثلاثـة مجـالات فقـط ينبغـي علـى المؤسسة التي تسعى للحصول على شهادة ضمان الجودة تلبيته (التنمية، الإنتـاج، تقديـم الخدمات). في حين أن النظام الثـالث (ISO 9003) يتضمـن مجـالا رابعـا هـو "التصميـم" Design. وفى ديسـمبر 2000م أطلقـت منظمـة المعايـير العالميـة (ISO) إصـدارا جديـدا سُمي: (ISO 9001 2000). هذا الإصدار حل محل الأنظمـة الثلاثـة السـابقة لأنـه يتيـح لعدد أكبر من المنظمات الحصـول علـى شـهادة ضمـان الجـودة، حيـث أسـتبعد (مجـال التصميم) من مجالات الحكم. وبذا أصبح منذ عام 2003 الإصـدار الأخـير هـو النظـام المستخدم الذي ينبغي على المنظمات الراغبة- سواء كانت اقتصادية أم تعليمية أم صحية أم غيرها- في الحصول على الاعتراف تلبية متطلباته والعمل على تحقيـق المعايـير الـذي يطرحها(14).

ومصطلح الجودة في التعليم العالي لم يحظ بالاتفاق في الرأي عليه. فهناك عدد كبير من وجهات النظر المتباينة لما يعرف بالجودة في التعليم العالي. فالبعض حددها من خلال " مدى تلبية وتحقيق المؤسسة لأهدافها المتوقعة منها "، البعض الأخر يرى أن الجودة تعني " التطابق مع الغرض Fitness for purpose"، في حين أن هناك من ينظر للجودة من خلال" القيم المضافة"، بينما ذهب البعض إلى أن الشيء يكون له جودة حينما يلبي توقعات العملاء المستخدمين له أو بمعنى آخر هو رضا العملاء. وهناك من ميّز بين نوعين من ضمان الجودة يتوقف كل منهما على نوع الجودة المراد تقييمها، الأول ويعرف بـ: Prospective quality assuranceويقوم على ضمان الجودة المعنية بما يتم بالفعل في المؤسسة، وقدرة المؤسسة على الاستمرارية في العمل في المستقبل لتحقيق أغراضها (فالتركيز هنا على الحاضر والمستقبل معا)، بينما النوع الآخر ويعرفRetrospective quality assuranceوالذي يركز على ما تحقق بالفعل في المؤسسة(6: 221-238) ونتيجة لتعدد وجهات النظر المختلفة نجم عنها تعدد في مداخل تبني الجودة عكست مفاهيم ورؤى متباينة في تطبيق الجودة، فهناك خمسة مداخل لإدراك مضمون الجودة (مدخل التميز، المدخل القائم على جودة المنتج، المدخل القائم على عملية التصنيع، المدخل القائم على معدل الأداء/ القيمة وأخيرا المدخل القائم على احتياجات العملاء) (16).و للخروج من الخلاف و للوصول لصيغة مشتركة لمفهوم الجودة في التعليم العالي فإننا نرى في المفهوم الوارد في قانون 11 بالإعلان الدولي للتعليم العالي الصادر عن الأمم المتحدة، أقرب صيغة يمكن تبنيها، حيث يرى ضمان الجودة على أنه مفهوم متعدد الأبعاد يشمل جميع وظائف وأنشطة التعليم العالي: التدريس، البرامج الأكاديمية، البحث العلمي، العاملين بالمؤسسة، الطلاب، المباني، التجهيزات المادية، الخدمات المصاحبة للعملية التعليمية والخدمات المجتمعية. وتتم عملية التقييم من خلال التقييم الذاتي والتقييم الخارجي(تقييم المراجعين الخارجيين الذين يتصفوا بالاستقلالية ويتم اختيارهم من خلال الخبرات العالمية المعنية بتعزيز الجودة كلما أمكن ذلك)(28).

ومما سبق يتضح بجلاء أن مفهوم ضمان الجودة ظهر أولا كأحد منهجيات الاقتصاد في دول الغرب منذ ما يقرب من خمسين عاما فهو الرائد في مجال ضمان الجودة، وعلى المؤسسات ذات الأنشطة غير الاقتصادية العمل على الاستفادة من التجارب

والدروس المكتسبة لتطبيق الجودة في قطاع الاقتصاد ومحاولة توظيفها، فتبنى مؤسسات التعليم العالي للاستراتيجيات الناجحة في قطاع الاقتصاد وتوظيف هذه الطرق و نتائج تطبيقها لمن شأنه مساعدتها في معالجة وتقليل حدة كثير من مشكلاتها المرتبطة مثلا بالتمويل، بانتقال الطلاب والأساتذة، بمصداقية الشهادات والمؤهلات الممنوحة....الخ.

2- الفلسفات والمداخل الحاكمة لنظام ضمان الجودة.

هناك فلسفات مختلفة حكمت الاقتصاد تختلف عن الفلسفات الحاكمة للقطاعات الأخرى مثل التعليم والصحة. فإذا كان النشاط الاقتصادي خلال الخمسين سنة الماضية محكومًا بمبادئ التنظيم المؤسسي لتطوير الأداء والتنمية المهنية للعاملين بها؛ بهدف تجنب مشكلات العمل والإنتاج، فإن الفلسفة الحاكمة للقطاعات الأخرى مثل الصحة والتعليم استندت على الأخذ بمدخل يعرف Watchdog approach الذي يعتمد في المقام الأول على الرقابة الحكومية، التركيز على المؤهلات المهنية للعاملين بها، التدقيق الداخلي، ومؤخرا أضيف مصطلح الرقابة الخارجية للحفاظ على المستويات التعليمية ومواجهة مسببات الأداء المنخفض.ومن هنا فعلى مؤسسات التعليم العالي الراغبة في نجاح عمليات ضمان الجودة بها إعادة النظر في كثير من القضايا المرتبطة بفلسفة العمل القائمة بها وموجهاتها (28) .

وأنظمة ضمان الجودة في التعليم العالي طرحت مداخل عديدة يمكن لمؤسسة التعليم العالي أن تتبنى أحدها. فالدراسات المقارنة (7: 331- 349) التي اهتمت بفحص أنظمة ضمان الجودة في دول مختلفة خلصت إلى أن هناك تباينا في أنظمة وأوليات تقييم ضمان الجودة، ففي بريطانيا على سبيل المثال فان أنظمة التقييم لضمان الجودة تعطى الأولوية لتقييم جودة عمليات التدريس، البحث، ...الخ.أما في الولايات المتحدة الأمريكية فالأولوية تعطى لتقييم الأداء وكفاءة وقدرة المؤسسة على الاستمرار في تحقيق أغراضها. في حين أنه في اليابان فإن قضية التقييم لضمان الجودة جوهرها الأساسي يبنى على حساب المؤشرات الرقمية:معدل الطلاب / الأستاذ مثلا.(32: 127- 139).ومع ذلك فهناك مدخلان أساسيان متباينان في مجال ضمان الجودة، كل منهما يحدد طرق وأنواع عمليات ضمان الجودة. المدخل الأول يعرف بـ: The intrinsic qualities of higher educationويركز هذا المدخل على القيم والمبادئ والأفكار الأساسية التي

تشكل جوهر التعليم العالي: البحث عن الحقيقة والوصول للمعرفة. فهذا المدخل يعطى الأولوية لعمليات إنتاج المعرفة وتعليم الطلاب. وإذا كان هناك من يرى أن التعليم العالي أوسع وأشمل من ذلك إلا أن أصحاب هذا المدخل يعتقدون في أن جوهر الجودة تتمثل في الجودة الأكاديمية. وبالتالي عرف أصحاب هذا المدخل بأنهم الحراس على جوهر الجودة. المدخل الثاني يعرف بالجودة الخارجية The extrinsic qualitiesوتتعلق بقدرة مؤسسات التعليم العالي على تلبية الاحتياجات المتغيرة للمجتمع. فهذا المدخل يرتبط بالأدوار المتغيرة التي يتوقعها المجتمع من التعليم العالي. هذه الأدوار تتغير بتغير الأوضاع المجتمعية الحادثة عبر الزمن، مما يؤدى إلى ظهور مدى واسع من القضايا تتطلب التعامل معها باستمرار مثل: الغرض من التعليم، وسائل وأساليب خدمة المجتمع المحلى، العمليات المعقدة المرتبطة بالتدريس و التعليم والتقييم. (28)

3- ادارة وتنظيم عمليات ضمان الجودة.

إن مسؤولية إدارة ومتابعة عملية ضمان الجودة تتولاها هيئة مستقلة تحرص على توفير مجموعة من المعايير للجودة ذات مستوى عالمي.ومن الملاحظ أن العقد الأخير شهد نموا ملحوظا في المنظمات والهيئات المعنية بضمان الجودة كما ونوعا. فقد أشارت إحدى الدراسات المعنية بضمان جودة التعليم العالي إلى أنه يوجد حاليا على المستوى الدولي خمسين هيئة أو منظمة لها دور مرتبط بضمان جودة التعليم العالي، معظم هذه الهيئات لديها تفويض من الحكومة وتتبع نظاما محددا من قبل الوزارة المعنية بالتعليم العالي في بلدها.أشارت الدراسة إلى أن عدد من هذه الهيئات يواجه نقدا ويستخدم مداخل تحتاج إلى إعادة نظر حتى تتمكن من استكمال باقي وظائفها المتوقعة منها(10: 1) . فمنظمات الاعتماد و ضمان الجودة يتوقع منها القيام بالوظائف التالية: تعزيز ثقة أفراد المجتمع في تلبية مؤسسات التعليم العالي لمعايير الجودة والحفاظ عليها، العمل مع مؤسسات التعليم العالي لتعزيز ودعم التنمية المستمرة للجودة، توفير معلومات واضحة ومحدده للطلاب والعاملين وغيرهم حول جودة المؤسسة وتلبيتها لمعايير التعليم العالي، العمل مع مؤسسات التعليم العالي لتنمية وإدارة إطار عمل للمؤهلات التي تمنحها المؤسسة، تقديم النصح حول مستويات المؤهلات الممنوحة، نشر وتبادل الخبرات الميدانية في مجال التطبيقات العملية بالمؤسسات المختلفة، إدارة عمليات مراجعة الأداء على المستوى المؤسسي والبرنامج (13: 379).

وهناك ثلاث قوى تؤثر وتتأثر بـإدارة وتنظيـم عمليـة ضمـان الجـودة لمؤسسـات التعليم العالي، هذه القوى هي: الحكومة، مؤسسة التعليم العـالي، الأكـاديميون. حددهـا وودهاوس في الجدول التالي:

جدول (1)

تأثير القوى(الحكومة- المؤسسة- الأكاديميون) على نظام ضمان الجودة في العالم

	اثر القوى (1976م)			اثر القوى(1996م)		
القوى	الحكومة	المؤسسة	الأكاديميون	الحكومة	المؤسسة	الأكاديميون
أوروبا						
أمريكا						
المملكـــة المتحدة						
أمريكـــا اللاتينية						
البلـــدان النامية						

يتضمـن الجـدول السـابق(24: 431) مقارنـه بـين تأثـير الثـلاث قـوى في فـترتين زمنيتين(1976-1996 م) وفى مناطق مختلفة من العالم. يلاحظ أن العلاقة خطية بين قـوة وأخرى، يلاحظ كذلك أن الحكومات لعبت دورا مسيطرا ومتحكمـا في كثـير مـن بـلاد العالم من خلال سيطرتها على تمويل مؤسسات التعليم العالي ووضع السياسـات العامـة الموجهة لهذا النوع من التعليم. في أنحاء أخرى من العالم هناك تأثير أكثر توازنـا بـين قـوة المؤسسات واهتمامات الأكاديميين. يتضح كذلك من الجدول (1) أن سيطرة الحكومـات

في الدول النامية على أنظمة ضمان الجودة أقوى. ويلاحظ أن ثقافة المؤسسة التعليمية تتأثر بشكل واضح بهذه القوى وقد استدلت نتائج إحدى الدراسات على أثر تطبيق نظام التقييم والاعتماد على تغير ثقافة مؤسسات التعليم العالي(13: 24-31) بل إن وسرWasser (29: 47 -55) أعزى في دراسته ظهور نماذج إرشاديه جديدة للجامعات إلى تطبيق نظم ضمان الجودة.

4- دمج مبدأ عالمية التعليم العالي في عمليات ضمان الجودة.

شهد التعليم العالي في العقد الأخير عديدا من التغيرات المتلاحقة أسقطت بعضا من المفاهيم الحاكمة واستبدلتها أو أعادت صياغتها من جديد. ومن المفاهيم التي أصبحت أكثر قبولا وانتشارا وبدأ يتزايد الاهتمام بها في مجال التعليم العالي: ما يعرف بعالمية التعليم العالي Internationalization in Higher Education. ومن الجدير بالذكر أن مفهوم العالمية ظهر كنتاج للعولمة التي هيمنت على كثير من مناشط الحياة في عالمنا المعاصر. فإذا كان البعض يرى أن في العولمة تدفقا للتكنولوجيات والاقتصاد والمعرفة والأفراد و القيم و الأفكار، وانتقالها بين دول العالم المختلفة، فالعالمية في التعليم العالي تعد طريقة من الطرق التي من خلالها تستجيب الدولة لتأثير العولمة. وبالتالي فإن العلاقة بينهما ترابطية تكاملية: العولمة هي العامل المحفز بينما العالمية في التعليم العالي هي نتيجة ورد فعل ونتاج للعولمة.

ومبدأ العالمية في التعليم العالي يقوم على ثلاثة اعتبارات أساسية، أولها: أن البعد العالمي في التعليم العالي يعد مكونا رئيسا في جميع أنظمة ضمان الجودة لمؤسسات التعليم. وينطلق هذا الاعتبار من أن البعد العالمي هو جزء من رسالة الكلية / الجامعة ومن الوظائف الرئيسة لها، وأنه من العوامل التي تدرس خلال إجراءات تقييم ضمان الجودة. أما الاعتبار الثاني فيتناول أهمية تبنى مبدأ تمثيل العالمية في سياسات وإجراءات وبرامج مؤسسات التعليم العالي (توافر متطلبات مواصلة الدراسة في مرحلة الدراسات العليا في الجامعات الأخرى، تنظيم البحوث المشتركة بين جامعات الدول المختلفةم). أما الاعتبار الثالث فيرتبط بإجراءات ضمان الجودة في حد ذاتها. فمن المتعارف عليه أن ضمان الجودة في كثير من دول العالم يتم على المستوى القومي مع أن هناك تزايدا في الاتفاق حول ضرورة استفادة أنظمة ضمان الجودة في التعليم العالي من المدخل العالمي (22: 4).

والجامعات العربية تبذل حاليا جهودا مشهودة لمواكبة التغيرات الحادثة، وإذا كان بعض التقارير العالمية التي صنفت جامعات العالم المتقدم خلت من أي إشارة إلى جامعة عربية – ومع كل الآراء التي طرحت للدفاع عن جامعاتنا العربية – فإننا نعتقد أن الجامعة أو مؤسسة التعليم العالي العربية التي تسعى للالتحاق بركب التقدم، وتخطط من الآن لتكون في وقت قريب ضمن جامعات العالم المتميزة عليها أن تلتفت إلى مبدأ عالمية التعليم العالي. فدراسة عمليات ضمان الجودة في ضوء مبدأ العالمية يتيح الفرصة لتلك الجامعات في أن تضع خطة مستقبلية للوصول لهدفها المنشود مع الحفاظ على ثقافتها وأولويتها الخاصة. فدمج مبدأ عالمية التعليم ضمن ضمان الجودة يعد وسيلة تستطيع الجامعات العربية من خلالها تطوير أدائها وتحقيق أهدافها في أن تكون في وقت قريب ضمن جامعات العالم المتقدم. فضمان الجودة من خلال مبدأ عالمية التعليم العالي يحقق مجموعة من الأهداف منها ما يلي (17)، (18)، (22):

1- بناء إطار عمل مرجعي يمكن من خلاله لكل مؤسسة للتعليم العالي قياس مدى توافر البعد العالمي في جودة العمليات القائمة بها.

2 - مساعدة مؤسسات التعليم العالي في تقييم وتعزيز جودة العمليات القائمة بها في ضوء مبدأ العالمية.

3- تشجيع مؤسسات التعليم العالي على استكمال جوانب القصور بها للوصول إلى مستوى جامعات العالم المتقدم في إطار أهدافها وأغراضها وثقافتها.

4- زيادة الوعي بأهمية الأخذ بمبدأ العالمية في التعليم العالي.

5- التحولات الحادثة في ادوار ومتطلبات ضمان الجودة.

تتحدد سمعة مؤسسة التعليم العالي ومكانة الشهادة التي تمنحها من خلال نظامين: الأول ويقوم على منح الشهادة من مؤسسة معروفة في مجال من مجالات المعرفة اكتسبت سمعتها عبر الزمن. هذا النظام قديم قدم التعليم العالي ذاته . فقيمة الشهادة تقدر بسمعة ومكانه المؤسسة في مجالاها الأكاديمي. تطور هذا النظام فيما بعد ليظهر ما يسمى بالاعتراف المؤسسي أو البرنامجي الذي يركز على مدى تلبية النظام التعليمي لمجموعة من المعايير العالمية للتعليم العالي. يلاحظ أنه لا يوجد نظام واحد من النظامين يمكن الاعتماد عليه دون الآخر، لذا فإن الاتجاه الحالي هو ضرورة المزاوجة بينهما والاستفادة

6- معوقات تطبيق ضمان الجودة.

تمثل ضمان الجودة إشكالية لبعض مؤسسات التعليم العالي، فعند تبنى الجامعة لنظام وظيفي لضمان الجودة يسعى لتلبية المؤسسة لمتطلبات الجودة والاعتراف، فإن المؤسسة تواجه في هذه الحالة صعوبات مرتبطة بقضية استقلالية الجامعة وما يعرف بالحرية الأكاديمية للحياة للجامعية. ونتيجة للتحديات التي واجهت التعليم العالي، فإن عددا من المؤسسات واجهت صعوبات في تكييف براجها مع متطلبات ضمان الجودة والاعتماد(30)

إحدى الدراسات التي اهتمت بمعوقات تطبيق الجودة(21: 207-209)حددتها في:الاختلاف بين سياسة الجودة ونظام تطبيق الجودة، تباين الآراء والاتجاهات بين الأكاديميين حول الجودة، تأثر الجودة التأثر الكامل بمبدأ المحاسبية، عدم وجود حد أعلى لتحقيق الجودة بل اعتبار نتائج تطبيق نظام ضمان الجودة كنقطة انطلاق لمرحلة جديدة.عدم توافر المناخ المناسب لثقافة الجودة. ومن ضمن الصعوبات التي تواجه عمليات ضمان الجودة القدرة على الانتهاء من إعداد تقرير التقييم الذاتي في الوقت المحدد وبالطريقة المناسبة، نتائج إحدى الدراسات أشارت إلى أنه من كل عشر حالات سعت إلى كتابة التقرير الذاتي (للمؤسسة أو للبرامج الأكاديمية) أربع منها (بنسبة 7و38٪) لم تستكمل التقرير إما بسبب عدم التخطيط الجيد أو لعامل الوقت أو بسبب الجهد الكبير المطلوب لإنجازه (11: 62-67).هذه المعوقات وغيرها استلزمت الحاجة إلى تبنى نماذج إرشادية جديدة لم يكن متعارف عليها من قبل.ونأخذ هنا على سبيل المثال المجلس القومي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم (NCATE)

National Council For Accreditation of Teacher Education فهذا المجلس منذ تأسيسه وحتى عام 2000م ارتكزت عمليات المراجعة التي كان يقوم بها لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم على ثلاثة محاور أساسية هي: ما تقدمه المؤسسة التعليمية للعملاء من خدمات، جودة البرامج المقدمة، طريقة تنفيذ البرامج.إلا أنه مع بداية عام 2000م أضافت (NCATE) محورا جديدا عرف بالنواتج (أي نتيجة العمليات التي تتم داخل المؤسسة التعليمية التي تتقدم للاعتماد) فاعتبرت مخرجات المؤسسة التعليمية كمحور أساسي في عمليات التقييم . ولتحقيق ذلك فقد قامت (NCATE)بوضع إطارا

مفاهيمي لمعايير الاعتماد، يسمح بتقويم المؤسسة وتطوير العمل بها باستمرار، إطار العمل هذا مصمم لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم كما يوفر فرص التوجيه والتطوير لها (20: 8).

7- التصورات المستقبلية لضمان الجودة.

الدراسات المستقبلية لضمان الجودة تشير إلى أن المستقبل القريب (5 سنوات قادمة) ستشهد تغيرات مرتبطة بثلاث قضايا حيوية هي: ثقافة الجودة Quality culture، علامة الجودة العالمية Global quality label، ضمان الجودة في إطار تطور التربية عبر القوميات Quality assurance within the growing of transnational education area. (18).دراسات أخر أشارت إلى توقع انتشارا نماط جديدة لمواجهة عالمية التعليم العالي ظهرت بالفعل في مناطق محدودة مثل: الاعتراف المشترك Mutual recognition. (16). وهناك من يعتقد أن المستقبل القريب سيشهد اعتماد المتعلم أو اعتماد أستاذ الجامعة بدلا من اعتماد مؤسسة التعليم العالي(23: 3).أما بالنسبة للتعلم عن بعد فان توقعات الباحثين تشير إلى أن نظام ضمان الجودة سيفرض سلطته على التعلم عن بعد من خلال نماذج خاصة به، بل أن هذه النماذج قد بدأت تظهر بالفعل.(33: 1-19).

نخلص من هذا العرض للاتجاهات العالمية الحديثة لضمان الجودة أن عديدًا من مؤسسات التعليم العالي تبنت ضمان الجودة كمنحى ومنهج للعمل بها، وأن أنظمة ضمان الجودة تتعدد وتختلف باختلاف الغرض منها مما أدى إلى ظهور مداخل ونماذج إرشادية يمكن لمؤسسة التعليم العالي أن تتبناها. وأن ضمان الجودة يتم من خلال عمليتي التقييم الذاتي والخارجي، وتتولى إدارة وتنظيم ضمان الجودة هيئات أو منظمات غير حكومية مستقلة تتولى وضع معايير ومؤشرات لأفضل الممارسات. وهناك دعوة إلى ضرورة الأخذ بمبدأ عالمية التعليم العالي في ضمان الجودة.

المصادر

أولا: المصادر العربية

1- عبد الباقي، مصطفى .(2003).التخطيط لتأسيس آلية وطنية للتقييم والاعتماد الأكاديمي لكليات التربية بسلطنة عمان، الندوة العلمية المشتركة الأولى بعنوان "متطلبات الجودة الشاملة بكليات التربية"، كلية التربية بالرستاق 10-11مايو2003م.

2-عبد اللطيف، مسرة والشكيلي، جوخة (2002) **إجراءات الموافقة واعتماد مؤسسات التعليم العالي وبرامجها**، ورقة عمل غير منشورة، المديرية العامة للجامعات والكليات الخاصة.ص1-17.

3-مجلس الاعتماد(2004).**الإطار الوطني للمؤهلات العلمية في سلطنة عمان**. ص1-20.

4- وزارة التعليم العالي(2004).التقرير الذاتي لكليات التربية. المديرية العامة لكليات التربية، وزارة التعليم العالي، سلطنة عمان.

ثانيا: المصادر الأجنبية

5-Al-Bandary,M.(2002).Meeting the Challenges: **The Development of Quality Assurance in Oman's Colleges of Education**. Paper presented at ICET conference, July 3-7 , 2002,Amesterdam,The Netherlands.

6-Biggs,J.(2001).The reflective institution:Assuring and enhancing the quality of teaching and learning.**Higher Education** 41,221-238.

7-Brennan,J.and Shah.(2000).Quality assessment and institutional change: Experiences from14 countries. **Higher Education** 40:331-349.

8-Cameron-Jones,M.(2001).**Memorandum: Report of progress on the quality assurance initiative for the six Colleges of Education in the Sultanate of Oman**.pp1-13.

9-Cameron-Jones,M.(2002). **Project on the development of quality assurance with the Sultanate's colleges of education**, Final Report,July2002.

10-El-Khawas,Mand El-Khawass,E.(1998).Mexico's **Approach to Quality Assurance**.Center for International Higher Education ,Boston College.

http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News12/text12.htm

11-Garner,S.and Vice.(2000).Guidelines for managing and writing a self study for accreditation ,Planning and Changing, **An Educational Leadership and Policy Journal**,Vol.31,No.1/2.62-69.

12-Hamp-Lyons,L.;Hood,S.andMaclennan,C.(2001).Promoting quality teaching in the tertiary context, **Higher Education Review** ,Vol.34,No.1:60-76.

13- Hodson, P. and Thomas, H. (2003). Quality Assurance in Higher Education: Fit for the new millenium or simply year 2000 compliant. **Higher Education** 45:375-387.Kluvin Academic publishers,Netherlands.

14-ISO 9001 Quality Assurance.(2005).**The history of quality assurance.** http://www.iso9001qualityassurance.com/history.php30

15-Jeliazkova,Mand Westerheijden,D.(2002).Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models, **Higher Education** 44,433-448.

16-Kristoffersen:D.andLindeberg;T.(2003). **Mutual Recognition:An approach to create quality assurance and international transparency for quality assurance agencies**. Paper presented at the INQAAHE 2003biennial conference"Quality and Standards-National,Regional and Global"14-17 April 2003.Dublin.

http://www.era.dk/www/webside/English

17-Marijik van der Wende (2005).**Quality Assurance in Higher Education**

and the Link to Internationalisation. University of Twente,Center for Higher Eucation Policy Studies(CHEPS),The Netherlands.

http://www.ipv.pt/millenium/wende11.htm

18-Middlehurst,R.(2001).**Quality Assurance Implications of New Forms of Higher Education**.European Network for Quality Assurance in Higher Education,Helsinki,Finland.

http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News12/text12.htm

19-Miller, E. (2002). **Quality Assurance in Higher Education In the Commonwealth Caribbean. Education** Unit,Suistainable Department Inter-American Development Bank.

20-National Council for Accreditation of Teacher Education(2002)

Professional Standards for the Accreditation o Schools, Colleges and Departments of Education.

http://www.ncate.org/2000/unit_stnds_2002.pdf

21-Newton,J.(2002).Barriers to effective quality management and leadership:Case study of two academic departments. **Higher Education** 44,185-212.

22-Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).1999. **Quality and Internationalisation in Higher Education**. Programme on institutional management in Higher Education. OECD Publications

23-Pond,W.(2002).Distributed Education in the 21st Century: **Implications for Quality Assurance.** Online Journal of Distance learning Administration,Vol V, Number II.

24-Roberts,V.(2001).Global Trends in Tertiary Education Quality Assurance. Implication for the Anglophone Caribbean. Educational Mangement &

Administration, **SAGE Publications**.Vol.29,No.4,October

25-ROSQA Document. **Guide for institutional accreditation. Part two:** procedural guides for accreditation.pp1-33.

26-ROSQA Document. **Requirements for Oman' system of quality assurance in higher education.** pp1-13.

27-Vidovich,L.(2002).Quality Assurance in Australian Higher Education: Globalization and" Steering at a distance". **Higher Education** 43:391-408.

28-Vukasovic, M. (Edt). 2002. European **Student Handbook on Quality Assurance in Higher Education.** TheNational Unions of Students in Europe.

http://www.esib.org/projects/qap/QAhandbook/main.html

29-Wasser,H.(2001).The twenty-first Century University:Some reservations. **Higher Education Review**,Vol.33,No.3.p47.

30-Williams,B.(2001).The importance of being accredited.

http://www.ncate.org/resources/boycega.htm

31-Wikipedia(2005).Quality Control. .http://en.wikipedia.org/wiki/Quality_assurance

32-Yonezawa,A.(2002).The quality assurance system and market forces in Japanese higher education. **Higher Education** 43,127-139.

33-Young,D.(2002).Toward an effective quality assurance model of web-based learning: The perspective of academic staff. From **Online Journal of Distance Learning Administration** ,Summer Vol.5,Issue2:1-19. http://westga.edu/~distance/jmain11.html

الفصل الرابع

الجودة و التميز بين الإدارة و المنهج [1]

" دراسة في الأدبيات "

مقدمة:

من الخصائص المميزة لهذا العصر الذي تتسارع أحداثه، وتتراكم معارفه، وتتنوع أشكال الصراع فيه أنه عصر يتميز بدرجة عالية من التنافس تسود مختلف مجالات الحياة سواء على مستوى الأفراد بين بعضهم البعض أو بين المؤسسات بعضها وبعض من أجل تحقيق مستويات أفضل سواء على مستوى الإنتاج أو على مستوى الخدمات .

إن تحقيق الأهداف في مستوياتها الدنيا لم يعد الغاية التي تقف عندها جهود الأفراد والمؤسسات، وإنما أصبح الوصول إلى درجة عالية مقبولة من إتقان العمل وارتفاع مستويات الأداء إلى أعلى ما يمكن الطموح إليه هو الغاية المنشودة والسقف الذي يحاول الجميع الوصول إليه، والأمل الذي يطمحون في تحقيقه.

التميز إذن والوصول إلى أقصى درجات الجودة من أهم أسباب البقاء في حلبة السباق .. وفي عصرنا هذا يمكن القول إن البقاء للأذكى ... للمتميز .

ومن بين المؤسسات التعليمية تقف المدرسة في موقع خاص . فهي أساس النظام التعليمي والمحور الذي تدور حوله كافة الجهود وتخدمه معظم القطاعات في هذا النظام التعليمي .

كما لابد أن تواكب مدارسنا حركات التجديد، وأن تترجم شعارات التميز والجودة الى أساليب عمل حتى تلحق بركب التقدم وتجد له على ساحته موقعا وعلى خريطته مساحة .

---

(1) دكتور رشدى أحمد طعيمة

الهدف من الدراسة :

تحاول هذه الدراسة الوقوف على اجابات للأسئلة الآتية في ضوء الأدبيات التربوية :

1- ما هى دواعى التفكير في الجودة الشاملة وطرح مفهوم التميز في نطاق التعليم ؟

2 - ما أهداف التربية للجودة ؟ .

3 - ما مؤشرات الحكم على كفاءة المدرسة وتقييمها من منظور التميز ؟.

4 - ما موقع المدرسة العربية الآن من معايير الجودة ومؤشرات التميز ؟ .

5 - ما الأدوار المختلفة لمدير المدرسة المتميزة ؟ وما انعكاساتها على العمل المدرسي ؟

6 - ما الخطوات الإجرائية لتحقيق الجودة والتميز بشكل عام ؟

7 - ما الاستراتيجيات العامة اللازمة للجودة في التربية ؟ .

8 - ما ملامح المدرسة المتميزة ؟ وما المتغيرات التي تؤثر فيها وتتأثر بها ؟ .

9 - ما مداخل تحقيق الجودة في المناهج المدرسية ؟ .

10 - ما المهارات التي ينبغي تدريب المدير عليها حتى يحقق لمدرسته التميز ؟ .

11 - ما المعوقات التي تحول دون تحقيق التميز في كثير من مدارسنا العربية ؟ .

12 - ما المقترحات التي تسهم في الارتفاع بمستوى مدارسنا حتى تصل للتميز ؟ .

ولعلنا قبل أن نتوغل في ثنايا الورقة أن نذكر بحدود الحركة فيها . ذلك أن من خصائص أوراق العمل عادة أنها تضع الخطوط العريضة دون الخوض في تفصيلاتها . وتطرح من الأسئلة أكثر مما تجيب عنها . وأخيرا تفتح أبواب الحديث وتبادل الرأي دون الركون إلى مسلمات قاطعة أو إجابات جاهزة أو قضايا حسم الرأي فيها .

وأخيرا فإن هذه الورقة تعول في الكثير مما تعرضه على ما انتهت إليه الأبحاث والدراسات في مجال التميز في العملية التعليمية والإدارة على وجه الخصوص .

مصطلح الإدارة :

يقولون في المثل : لا مشاحة في المصطلح . ولا نريد في إطار هذه الورقة أن نجاوز

حدودنا فننحت مصطلحات جديدة أو نغير مصطلحات رسخ استخدامها . ولنكتف هنا ذكر أكثر العريفات شيوعا لمصطلح الإدارة :

(1) ولقد قدمت لمصطلح الإدارة تعريفات كثيرة منها :

أ- تنظيم الجهود وتنسيقها واستثمارها بأقصى طاقة ممكنة للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد ووقت ممكن .

ب- المعرفة السليمة لما يريد الأفراد القيام به مع التأكد من أنهم يقومون بذلك بتعيين أحسن الطرق بأقل تكلفة ممكنة .

جـ- ينحصر فن الإدارة في توجيه وتنسيق ورقابة عدد من الأشخاص لإنجاز عملية محدودة أو تحقيق هدف معلوم .

د- الإدارة المدرسية هي نشاط منظم مقصود وهادف تتحقق من ورائه الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة . وتهدف إلى تنظيم المدرسة وإرساء حركة العمل بها على أسس تمكنها من تحقيق رسالتها في تربية الشيء .

هـ- الإدارة المدرسية هي فن توجيه العمل واستثمار الإمكانيات المتاحة وتوفير الممكن في سبيل تحقيق أهداف المدرسة .

من هذا كله يتضح الفرق بين الإدارة العامة والتعليمية والمدرسية . فالإدارة العامة أشمل تليها التعليمية ثم المدرسية. كما يتضح أن جميع التعريفات تنص على ضرورة أهداف تسعى الإدارة لتحقيقها، و أن الإدارة فن و علم فأما حل المشكلات والقدرة على التنظيم والتنسيق والاستعداد وقبول التجديد وتحديد رؤية مستقبلية تتعدى حدود الكائن إلى الممكن .. الحاضر إلى المستقبل .فينتمى إلى منطقة الفن في الإدارة . أما منطقة العلم فيها فتتحدد انطلاقا من المقولة السائدة بأن الإدارة لا تعتمد على الموهبة وحدها وإنما هي علم من العلوم يرتكز على مقومات وأسس علمية انبثقت عن أبحاث ودراسات وتجارب اتبع فيها المنهج العلمي وانتهت إلى مجموعة من المبادئ والأسس والاستراتيجيات الإدارية التي تقبل التطور والتجديد في ضوء ما يصيب العلم نفسه من تطور وتجديد .

مسوغات الجودة والتميز:

والجودة الشاملة مفهوم متعدد الأبعاد- انتقل في السنوات الأخيرة من مجال الصناعة إلى ميدان التعليم، حتى أنه مع بداية التسعينات أصبح الاهتمام بالجودة هو سمة الحوار السائد حول سياسة وإدارة التعليم . وقد ظهر هذا المفهوم كنتاج لمجموعة من العوامل والمتغيرات العالمية الجديدة التي تشكل في مجملها معالم العصر الذي نعيشه . ومن أهم هذه العوامل التكنولوجيا المتقدمة والمعلوماتية والتنافسية والشراكة والتحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية فيما يعرف بالنظام العالمي الجديد الذي يصف النظام الحالي باللاثبات والتغير المستمر والتحول الجذري.

ومن ثم أصبح على التعليم مواكبة هذه التغيرات باعتبار أن التعليم أداة تكوين الموارد البشرية، بل أصبح عليه الآن أن يساند، إن لم يكن يقود، عملية التغيير في المجتمع ذلك لأنه المسئول عن تنمية الموارد البشرية المبدعة التي تستطيع أن تحدث التغيير وتقوده بفعالية وابتكار، ولعل هذا ما يفسر الاهتمام المتزايد بجودة التعليم والارتفاع بمستواه في معظم دول العالم المتقدم .

وهناك أسباب أساسية تدعو التربويين إلى الأخذ بمفاهيم إدارة الجودة في التعليم ويجمل الدكتوران فؤاد حلمي ونشأت فضل هذه الأسباب فيما يلي :

1. إيجاد آلية متطورة لتطوير إدارة المدرسة، بحيث تصبح إدارة المدرسة نموذجا لسائر المنظمات في الإدارة . وأن تتيح هذه الآلية القدرة على تحديد إنتاجية العمل سواء على مستوى المدرسة أو على مستوى أداء الأفراد فيها .
2. إن النظم المدرسية بطبيعتها تميل إلي السكون والاستقرار وبالتالي يقاوم العاملون فيها التطوير والتحديث . وفي النظم التعليمية غالبا ما يتم تطوير نظم التعليم والمدارس من خارج النظام، وقد أدى ذلك إلى تدخل خبرات قد تكون غير مؤهلة أو خبيرة للقيام بعمليات تطوير مؤسساتهم واستخدام النماذج الحديثة في التطوير وتطبيقاتها وأن يتخلصوا من كثير من الصفات التي تطلق عليهم مثل البيروقراطية، والجمود، والافتقار إلى الحماس، وانعدام المنافسة .
3. تشير معظم الدراسات إلى أن أغلب المشكلات الجذرية في التعليم مشكلات تنظيمية تنبع من المجتمع المدرسي، وأيا كان نوع هذه المشكلات فإيجاد حل لها يتطلب إقناع

ومشاركة العاملين في المدرسة لمواجهتها . وبدون نظام منطقي فعال لحل المشكلات، فإن مواجهة المشكلات تصبح عملية جادة أو محاولة لإيجاد حل جزئي محتمل النجاح وقابل للفشل في أكثر الحالات .

4. يتيح الأخذ بنظم الجودة الكشف عن مواطن الضعف في النظام التعليمي وتحديد المناطق التي تحتاج الى تدخل في النظام، كما أنها تساعد على وضع تطبيق المعايير التي تنبيء بحدوث الأخطاء للبحث عن أساليب لمواجهتها لمنع الخطأ قبل وقوعه، أو العمل بدون أخطاء .

أ- وهناك بعض الملامح أو التساؤلات التي قد تبين ضرورة تطبيق الجودة على المؤسسة التعليمية وهي :

أ) ظهور الحاجة في المجتمع المدرسي إلى التكامل والانسجام بين مستوياته المختلفة (هيئة التدريس و الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية المحلية أو المركزية، أولياء الأمور والطلاب) .

ب) ضعف التعاون بين المجتمع المحلي والمدرسة .

ج) ظهور ملامح الضعف في إنتاجية العاملين بالمدرسة والحاجة إلى نظام جيد للمحاسبية على الإنتاجية .

د) حاجة المدرسة إلى مساحة أكثر من الحرية في اتخاذ القرار، وتدعيم تمويل مشروعات المدرسة .

هـ) الحاجة إلى ترشيد العمالة والإتقان في المدرسة .

و) الحاجة إلي مصداقية المستفيدين حول إنتاجية المدرسة وقدرتها .

ز) الحاجة إلى تعزيز ثقافة مدرسية مؤيدة للتطوير والتحديث .

ح) حاجة مجتمع المدرسة إلى إيجاد السبل للتوصل إلي معرفة حقيقية لتطوير الأداء والإنتاجية فيه .

ط) غموض الأهداف لدى العاملين في المدرسة ومؤسسات التعليم (ما هو المطلوب عمله كي أكون مميزا ؟ وما هي المتطلبات التي أحقق بها دخلا أفضل؟ وما هو المنتج النهائي الذي أحاسب عليه وأعمل على تحسينه ؟) .

أهداف التربية للجودة:

ولتحديد أهداف التربية من أجل الجودة يمكن المواءمة مع أهـداف التربيـة البيئيـة كما حددتها ندوة بلغـراد وكما عرضها الدكتور ريمون المعلولي فيما يلي :

1) الوعي : معاونة المعلم على اكتساب الوعي والحس المرهف بمعنى الجودة ومضامينها.

2) المعرفة : إتاحة الفرص التعليمية للمتعلم من أجل اكتساب الخبرات المتنوعة، والتزود بفهم أساسي بالجودة ومضامينها .

3) المهارات : مساعدة المتعلم على اكتساب المـهارات لتحديـد معوقـات بلـوغ الجـودة، والسعي لحلها .

4) الاتجاهات والقيم : اكتساب المتعلم مجموعة من الاتجاهات والقيم ومشاعر الاهتمـام بالجودة، وتنمية دوافع المشاركة الإيجابية للانخراط فيها .

5) المشاركة : إتاحة الفرصة للمشاركة الفعالة في العمل على حل معوقات بلوغ الجـودة وعلى كافة المستويات .

6) القدرة على التقويم : معاونة المتعلم على تقويم مقاييس وبرامـج التربيـة للجـودة في ضوء العوامل الاقتصادية والاجتماعية والطبيعية والثقافية والنفسية والجمالية .

ويمكن اقتراح أهداف التربية من أجل الجودة على النحو التالي :

أ- المعرفة .

2- كيفية العمل (الطريقة)

أ- الحكمة التي تمكننا من تحديد الأولويات .

ب- الشخصية التي تمكننا من التعاون والمثابرة واكتسـاب الاحـترام والثقـة كأعضـاء في المجتمع .

مؤشرات التميز:

وضعت مؤشرات للتميز في عدد مـن المؤسسـات التعليميـة العالميـة و فيمـا يلـى نعرض للمؤشرات التى وضعتها إدارة التربية في بنسلفانيا و فيـها تم وضـع مؤشـرات

جودة الإنتاج تتكون من محاور يندرج تحت كل محور عدة مؤشرات . وهذه المحاور هي التقدم التربوي و تخطيط البرنامج و المسئولية، التسجيل الفوري للأداء، والمنهج والتدريس، والخدمات التي تقدم لمساعدة الطلاب (الخدمات الطلابية)، انتقاء الطلاب، بقاء الطالب، تنمية هيئة التدريس، المعلمون المتطوعون، تنمية مهارات التعامل مع الآخرين .

وتحتوي هذه المحاور على عدة مؤشرات يعرضها الدكتور مراد زيدان فيما يلي :

المؤشر الأول: أن يظهر المتعلمون تقدما نحو اكتساب الكفاءات والمهارات الأساسية التي تعزز أهدافهم التربوية .

المؤشر الثاني: تقدم المتعلمين في البرنامج التعليمي، والاستمرار في إعدادهم وتدريبهم لمستويات مهارية أخرى .

المؤشر الثالث: عملية تخطيط البرنامج التي تأخذ في اعتبارها أوضاع المجتمع سكانيا، والاحتياجات، والمصادر والاتجاهات الاقتصادية والتكنولوجيا . وتشتق الخطة من الوظائف المعلنة، ويراعى في عملية التخطيط أن تكون مستمرة .

المؤشر الرابع : تقديم تقريرات سنوية ومالية ومدى تأثيرها في التقدم .

المؤشر الخامس : إعداد برامج منهجية وتدريسية لتلبي حاجات الطلاب .

المؤشر السادس : المواد التعليمية .

المؤشر السابع : تنسيق الخدمات التي تقدم للطلاب وعن طرقها يحدد البرنامج احتياجات الطلاب من الخدمات الطلابية ثم توفيرها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة .

المؤشر الثامن : استخدام طرق مناسبة لانتقاء الطلاب .

المؤشر التاسع : بقاء الطلاب في البرامج لمدة كافية لتحقيق الأهداف التربوية

المؤشر العاشر : أن يحدد البرنامج بوضوح عنصرا ومقوما أساسيا هو تنمية هيئة التدريس لتحسين كفاءاتهم .

المؤشر الحادي عشر : تحسين فعالية المعلم .

***المؤشر الثاني عشر** : قدرة المعلم على التكامل مع نوعيات مختلفة من الدارسين .*

أما من حيث التميز بمفهومه التربوي الخاص فتكاد تلتقي الأدبيات التربوية على أن الإدارة المتميزة هي مجموعة من الأنشطة العملية التي تهدف إلى التخلص من الأخطاء وتحسين جودة الخدمة. ويحتاج تحقيق التميز إلى :

أ - مخطط تنظيمي .

ب - آلية للتنفيذ .

جـ - آلية للمراقبة والتقويم المستمر .

هذا ... وتعرض إحدى الدراسات الموسعة حول خلق المناخ الثقافي المساعد على التميز الأكاديمي عددا من المبادئ التي تعتبرها مبادئ الجودة والتميز خاصة في مجال التعليم العالي . وتبدأ الدراسة التي قدمها جان فريد (Jan Freed) وآخرون بتعريف مصطلح مبادئ الجودة The Quality principles (26) كالتالي :

"يقصد بمبادئ الجودة فلسفة شخصية وثقافة (أو مناخ) تنظيمي يوظف مقاييس ومؤشرات علمية وأساليب إدارية منظمة وتآزرا كبيرا في سبيل تحقيق رسالة المؤسسة، وتتكون هذه المبادئ من تسعة مبادئ هي :

1- الرؤية، الرسالة، والتحديد المسبق للمخرجات .

2- الركون إلى أنظمة معينة .

3- القيادة التي تخلق ثقافة الجودة .

4- نمو الفرد بشكل منظم .

5- قرارات تصدر عن معلومات وحقائق .

6- تفويض إصدار القرار .

7- التآزر بين الجميع .

8- التخطيط للتغيير .

9- القيادة التي تدعم ثقافة الجودة .

ويقصد بثقافة التغيير هذا أن الأعضاء يحولون نمط تفكيرهم حول كيفية أداء *العمل الحالي بهذه الصورة إلى كيفية الأداء الأفضل ويجيبون عن الأسئلة القديمة بإجابات*

جديدة ومن ثم يصبح التغيير قيمة في ذاتها .. بل قيمة إيجابية وعنصر أساسي من عناصر الثقافة القائمة حيث يرتبط عليها التطوير المستمر .

والحديث عن التميز في المدرسة يعني الحديث عن نوعين من الكفاءات، الكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية ونعرض فيما يلي مؤشرات الكفاءة في كل من البعدين مفصلين القول في مؤشرات الكفاءة الداخلية اذ نتناولها من مختلف أطراف العملية التعليمية .

أ- مؤشرات الكفاءة الداخلية :

(1) المعلمون :

1) درجاتهم الجامعية .
2) خبراتهم السابقة .
3) مدى تفاعلهم مع بعضهم البعض .
4) مستوى الثقافة العامة بينهم .
5) معدلات ترددهم على مراكز مصادر التعلم .
6) معدلات استخدامهم الوسائل التعليمية .
7) الانضباط والالتزام الشخصي والمهني .
8) المشاركة في مشروعات خدمة المجتمع .
9) المشاركة في تقييم المناهج .
10) المشاركة في اللجان التعليمية والعامة .
11) مدى إتقان المادة العلمية .
12) مدى مواكبتهم للجديد في تخصصاتهم .
13) مدى رضا الطلاب عنهم .
14) السرعة في إنجاز التكليفات .
15) القدرة على التقييم الموضوعي .

(2) الإداريون :

1) إنجاز المهام بكفاءة وسرعة .

2) التفاعل الإيجابي مع أعضاء هيئة التدريس ومع بعضهم البعض .

3) المرونـــة .

4) توفير الموارد واستثمارها بكفاءة .

5) القابلية للتطور .

6) فهم اللوائح والقوانين .

7) الأمانة .

(3) الطـــلاب :

1) مدى الانتظام في الدراســـة .

2) معدل التفاعل والمشاركة مع الزملاء والمدرسين داخل حجرة الدراســة .

3) معدلات التردد على مراكز مصادر التعلم .

4) معدلات المشاركة في الأنشطة .

5) التمكن من مهارات الاتصال وإدارة الحوار .

6) المناهـــج .

7) وضوح الأهداف وواقعيتها وامكانية تحقيقها .

8) سلامة المحتوى، وحداثته وشموله .

9) تلبيتها لمطالب الدارسين واهتماماتهم .

10) إشباع رغبات أولياء الأمور ومطالب المجتمع .

11) الدقة العلمية وحداثتها .

ب- مؤثرات الكفاءة الخارجيـــة:

1) نوعية الخريج :

2) إلى أي مدى يصلح الخريج من أية مرحلة للمرحلة التالية ؟

أ – خلال التعليم العام : – أي الانتقال من (ابتدائي / إعدادي / ثانوي) .

ب – آخر التعليم العام : – أي بعد الثانوية العامة .

1) إلى أي مدى يصلح الخريج للدراسة الجامعية ويمتلك المهارات العامة (لغة / ثقافة عامة / مهارات دراسية / منهج علمي) ؟ للحياة الجامعية اللازمة .

2) إلى أي مدى يمتلك مواصفات المواطن الصالح الذي يؤدي دوره في المجتمع باقتدار ؟

3) إلى أي مدى يصلح للوظيفة أو العمل العام بعد الثانوية العامة؟(سوق العمل).

4) الغايات المنشودة في الإنسان العربى :

هناك شبه اتفاق على أربع غايات رئيسية لابد أن تفي بها التربية في المجتمع المعاصر. أي مواصفات يلزم تحقيقها عند الخريج وهي :

1) اكتساب المعرفة .

2) التكيف مع المجتمع .

3) تنمية الذات والقدرات الشخصية .

4) إعداد الإنسان المعاصر لمواجهة مطالب الحياة في ظل العولمة .

وهي الغايات الأربع التي وردت في تقرير اليونسكو " التعلم ذلك الكنز الكامن " والتي صاغها التقرير كالتالي :

1) تعلم لتعرف .

2) تعلم لتعمل .

3) تعلم لتكون .

4) تعلم لتشارك الآخرين .

(2) نوعية الخريج من التعليم العربى :

في كتابة القيم " التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة 2000 م " يذكر مركز

الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية (16) أن التعليم في الإمارات كدولة عربية مثلا يواجه اليوم تحديات رهيبة تتمثل في إعداد الأفراد لمجتمع عصر المعلومات ليكونوا قادرين على : -

1. إدارة طوفان من المعلومات .
2. إعداد رأس المال البشري الأكثر كفاءة للأسواق المعتمدة على الابتكارات العقلية .
3. إعداد الموارد البشرية اللازمة في مواجهة حالة عدم اليقين في الاقتصاد العالمي .
4. الابتكار من أجل مواكبة اقتصاد تنافسي ذي سرعة فائقة قائم على المعرفة .

الجودة في المدرسة العربية:

السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو : - إلى أي مدى تتحقق معايير الجودة ومؤشرات التميز في المدرسة العربية الحالية ؟ وما موقع الإدارة المدرسية في ذلك ؟ .

في دراسة شاملة أجراها الدكتور فؤاد حلمي والدكتور نشأت فضل (11) لمؤشرات الجودة والتميز في المدرسة الثانوية بمصر طبقت أدوات البحث (باستخدام أسلوب دلفاي) على عدد من مديري المدارس الثانوية ووكلائها والمدرسين الأوائل في 27 مدرسة موزعة على محافظات القاهرة والدقهلية والشرقية وبني سويف وبلغ مجموع أفراد العينة 213مدرسا أول ووكيلا ومديرا . كان ذلك خلال العام الدراسي 97/ 1998م.

وقد انتهت الدراسة إجمالا إلى أن إدارة التعليم الثانوي تتحمل الجانب الأكبر من المسئولية عن الفجوة الموجودة باستمرار بين الأهداف المعلنة والمنشودة والواقع الفعلي خاصة على المستوى الإجرائي، فما زالت تلك الإدارة لا تشجع على الابتكار والتجديد وتعتمد على المحاولة، والخطأ والممارسات التقليدية والعادات المتوارثة والنمطية التي تفرضها طبيعة التنظيم الإداري، وغياب الدافعية والرغبة في التغيير، هذا بالإضافة إلى المشكلات الإدارية والتنظيمية التي يعاني منها التعليم قبل الجامعي على المستوى التخطيطي، والتنفيذي، ومشكلات التوجيه والرقابة وقياس الأداء الفعلي ومشكلات المعلومات ونقصها وعدم دقة بعضها إضافة الى غياب المداخل الإدارية الفاعلة على المستوى المدرسي .

وعلى وجه التفصيل خلصت الدراسة إلى ما يلي : -

أولا : مدى توافر الاشتراطات والمعايير الخاصة بمدير المدرسة :

1) قدرة مدير المدرسة الثانوية على الأداء وفق نظم الجودة .

تشير استجابات أفراد العينة إلى أن فهم مدير المدرسة وإدراكه لمعايير متطلبات إدارة الجودة التعليمية وقدرته على استيعاب مفاهيمها غير متوفرة في حين يرى أغلب أفراد العينة أن القدرات الخاصة بالإفادة من وسائل الاتصال الفعالة متوافرة في مديري المدارس .

2) متطلبات تتعلق بتوافر الصلاحيات المطلوبة لمدير المدرسة :

تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى أن صلاحيات مدير المدرسة في اتخاذ القرار وتنفيذ المهام الإدارية والفنية التي تساعد على تحقيق الجودة لا تتوافر لمديري المدارس الثانوية، وأن أسلوب الإدارة الذاتية للمدرسة الثانوية غير متاح، وأنه لا توجد آلية للاستفادة من جهود الأفراد خارج المدرسة في المهام والأعمال المدرسية .

وهذه الآراء تشير إلى أن المدرسة الثانوية ما زالت تدار من خارجها (الإدارة التعليمية الوزارة) وأن مدير المدرسة ينفذ ما يكلف به من أعمال، وأن العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي تفتقد إلى آلية لتفعيل الاستفادة من طاقات المجتمع المحلي لصالح المدرسة الثانوية .

3) التوظيف الأمثل للقدرات البشرية المتوافرة في المدرسة :-

تتفق استجابات أفراد عينة البحث على المدرسة الثانوية العامة لا تستخدم الأساليب الحديثة في التدريب والتي تتناسب ومعايير الجودة، إضافة إلى افتقار المدرسة لاستخدام معايير دقيقة لتقويم أداء العاملين فيها كما تشير استجابات أفراد العينة أيضا إلى أن مشاركة أعضاء هيئة التدريس في تقديم الأفكار التي تحقق الجودة غير فعالة .وهذه الآراء تشير بشدة إلى افتقار المدرسة الثانوية إلي آليات الاستخدام الأمثل للقوى البشرية المتوافرة فيها .

4) التوظيف الأمثل للإمكانات المادية والبيئية :-

حماية البيئة والتي تمثل إحدى متطلبات الجودة التعليمية غير متوافرة، إضافة إلى أن دور المدرسة الثانوية في مشاركة المجتمع للحفاظ على الصحة العامة وتدعيم القيم الأخلاقية في مجتمعها المحلي متوافرة بشكل محدود . كما لا يتوافر في هذه المدارس تعبئة الجهود وتركيزها من أجل تلبية احتياجات الطلاب وتحقيقها، وهذا الأمر يوضح أن كفاءة المدرسة، منخفضة حيث إن الوظيفة الأساسية للمدرسة هي تحقيق هذا الهدف .

5) فاعلية نظم الرقابة على الأداء بالمدرسة :

1- يتفق أفراد العينة على أنه لا يتوافر في المدرسة الثانوية نظم تعمل على تحقيق الرقابة المنتظمة والدورية على العمليات في جميع مراحلها، وهو أمر يشير إلى أن هذه العمليات تدار بصورة تقليدية، بعيداً عن معايير الجودة أو الإتقان .

2- تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم توفر معايير دقيقة لتقويم أداء العاملين داخل المدرسة، بالإضافة إلى عدم توفر آليات للتأكد من كفاءة التنظيم الإداري بشكل عام.

ثانيا :- الاشتراطات والمعايير الخاصة بالمعلم :

1) القدرات المطلوب توافرها في المعلم لتحقيق الجودة:

تشير استجابات معظم أفراد العينة إلى قصور اهتمام المعلمين بالمدارس الثانوية لملاحظة تقدم الطلاب وأعطائهم تغذية راجعة فعالة لهم، إضافة إلى انخفاض قدرتهم على توفر مناخ من الثقة و الاحترام بينهم وبين الطلاب، وتشير استجابات معظم أفراد العينة الى أن هناك قصورا في قدرة المعلم على التعبير ومناقشة الآخرين، كما تشير إلى انخفاض شديد في قدرة المعلمين على التعامل مع التلاميذ بفاعلية .

2) متطلبات الجودة المتعلقة بالنمو المهني للمعلمين لمواجهة متطلبات الجودة:-

تشير استجابات معظم أفراد العينة إلى أنه لا يتوافر النمو المعرفي المتجدد لدى المعلمين .

3) المتطلبات الواجب توافرها في أداء المعلم لتحقيق الجودة .

تشير استجابات معظم أفراد العينة إلى أنه لا يتوافر في المعلم القدرة على القيام بدور الميسر والمناقش للطلاب داخل الفصل ولا القدرة على تقديم المشورة والنصح للطلاب، إضافة إلى غياب عمليات الإبداع في عرض المادة العلمية بصورة مشوقة وسهلة.

ثالثا :- الاشتراطات والمعايير الخاصة بالطلاب :

1) الصفات المطلوب توافرها في الطلاب لإمكانية تحقيق الجودة التعليمية :

تشير استجابات أغلب أفراد عينة الدراسة إلى أن البعد الخاص بإدراك الطلاب أن التعليم عملية مستمرة، لا تتوافر في طلاب المدرسة الثانوية، كما أن البعد الخاص بالتفكير الناقد لا يتوافر في الطلاب .

2) أدوار تتطلب إدارة الجودة التزام الطلاب بها :

تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى غياب دور الطلاب كمشاركين في العملية التعليمية، مما يشير إلي أن، عمليات التعليم ما زالت تعتمد على فاعلية المعلم أكثر من فاعلية الطالب، كما توضح استجابات أغلب أفراد العينة أيضاً إلى أن البعد الخاص بدور الطلاب في المشاركة في القيادة لا يتوافر.

3) مدى توافر المهارات المطلوبة للجودة التعليمية في الطلاب :

تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى انعدام توافر مهارات الحصول على معلومات في المجالات المختلفة لدى طلاب المرحلة الثانوية، إضافة إلى مهارات العمل الجماعي (العمل في فريق) لدى الطلاب .

رابعا : مؤشرات فاعلية المدرسة من منظور الجودة الشاملة :

1) مؤشرات خاصة بالمعلم .

(أ) أدوار المعلم في القيادة واتخاذ القرار .

تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى أن معلمي التعليم الثانوي يستخدمون أسلوب القيادة الفردية داخل الفصل ودون مشاركة الطلاب لهم، كما توضح هذه

الاستجابات أن استقلالية المعلم غير متاحة مما يساعد في خلق مناخ تعليمي غير مناسب في اتخاذ قرارات داخل الفصل .

(ب) استخدامات أزمنة العمل بفاعلية :

تشير استجابات أفراد العينة إلى أن استخدام المعلم للمكتبة في الشهر يقل عن ثلاث زيارات . كما تشير الاستجابات إلى أن استخدام الوقت بكفاءة في إنجاز المهام في المدرسة ضعيف .

(ج) استخدام المعلم للأدوات والتقنيات التعليمية :

تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى عدم استخدام معلمي التعليم الثانوي العام للأجهزة السمعية والبصرية في عمليات التدريس، مما يشير إلى استمرارية التدريس في معظم المدارس اعتمادا على الشرح السبوري للمواد الدراسية .

(د) التزام المعلم بالواجبات المهنية :

تشير استجابات معظم أفراد العينة إلى أنه لا يتم قيام المعلمين بتصحيح أعمال الطلاب وتنفيذ المهام الإدارية الخاصة بهم أثناء العام الدراسي، وهو أمر يتفق تماما مع إلغاء دور المعلم في تقييم الطلاب أثناء العام الدراسي، كما تشير استجابات بعضهم إلى أن الالتزام الوظيفي والمشاركة في حياة المدرسة تتوافر في العاملين إلى حد ما .

(هـ) المؤشرات الخاصة بالتوافق بين الأهداف الشخصية والمؤسسية :

تشير استجابات معظم أفراد العينة أنه لا يوجد توافق بين الأهداف الشخصية للمعلمين والأهداف المؤسسية والمتمثلة في (معدل الإنجاز، صورة الإنجاز، ثبات هيئة التدريس). يبدو أن المناخ العام المتوافر حاليا في المدارس الثانوية، قد أدى إلى هذه الفجوة وخاصة في ظل الاتهامات الشديدة الموجهة للمعلمين، في مجال الدروس الخصوصية (مافيا الدروس الخصوصية وما شابه ذلك) ــ قد أدى إلى هذا التعارض، وهو أمر جدير بالبحث عن أسبابه وطرق تقليل هذه الفجوة .

كما أوضحت استجابات أغلب أفراد العينة أنه لا تتوافر في المعلم القدرة على الإفادة من الخبرات المتوافرة لدى معلمي المدرسة لتحسين إنتاجية المدرسة، وهو أمر يشير إلى نزوع المعلمين إلى الفردية واختزان الخبرة كأمر شخصي .

2) مؤشرات فاعلية التنظيم :

أ- تتفق استجابات معظم أفراد العينة على أنه لا يتم التوظيف الأمثل للقوى البشرية في مجال العمليات، وأن العمل يتم طبقا للنظم التقليدية للوظائف .

ب- تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى أنه لا يتوافر استخدام التكنولوجيا الحديثة للمعلومات في المدارس . كما تشير الآراء إلى غياب النظم الإدارية المتطورة للمعلومات.

جـ- تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى أنه لا يتوافر نظام للإفادة من النتائج لتحسين الأداء، كما أن التأكيد على الأهداف وتوضيحها لا يتم في الغالب من خلال تقارير المتابعة، التغذية الراجعة، والتصويبات .

د- تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى أنه لا تتوافر متطلبات ممارسة الطلاب للأنشطة المدرسية المختلفة . أما عن مرافق المدرسة فيتفق البعض على أنها مناسبة إلى حد ما .

3) مؤشرات خاصة بالطلاب (الزمن المتاح للدراسة) :

يختلف أفراد العينة حول عدد الأسابيع الفعلية التي يتلقاها الطالب في السنة الدراسية فترى 67.6 ٪ من أفراد العينة أن العام الدراسي يتراوح ما بين 25 – 32 أسبوع - علما بأن القرارات المنظمة للعمل تتضمن أن العمل 32 أسبوع في العام .

أما عن استخدام الطلاب للمكتبة وإمكانية الاستفادة منها كمصدر أساسي من مصادر التعليم قد أشارت استجابات نصف أفراد العينة إلى أن الطلاب لا يترددون عليها ولا يعطون اهتماماً بزيارة المكتبة .

وتؤكد استجابات العينة على انخفاض ممارسة الطلاب للأنشطة اللاصفية حيث يتفق معظم أفراد العينة على أنه لا يتوافر للطلاب الفرصة لممارسة الأنشطة اللاصفية .

4) كفاية المعدلات التعليمية :

تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى وجود اتفاق فيما بينهم على أن نصيب معلمي التعليم الثانوي العام من الطلاب يقل عن 20 طالبا، كما تشير استجابات 23.5٪ أيضا إلى أنه في بعض المدارس يقدر هذا المعدل بأكثر من 30 طالبا لكل معلم . كما

توضح استجابات 45٪ من إجمالي أفراد العينة إلى أن نسبة الهيئة غير التدريسية (الإداريين) إلى الطلاب تقدر بحوالي إداري لكل 40:20 طالبا .

5) **كفاءة المدرسة في تزويد الطلاب بالمواد التعليمية وتقييم إنجازاتها :**

أ- يتفق ,765٪ من أفراد العينة على انخفاض كفاءة وفاعلية أساليب التقويم والقياس المتبعة داخل المدارس الثانوية العامة، حيث تعتمد أساليب التقويم على التقويم النهائي فقط . وتفتقد إلى التقويم المستمر، مما يضعف من فاعلية التقويم، إضافة إلى تراخي المدارس في إبلاغ أولياء الأمور عن إنجازات أبنائهم الدراسية .

ب- تشير استجابات 47٪ من أفراد العينة إلى انخفاض المدرسة الثانوية العامة في إمداد وتزويد الطلاب بالمواد التعليمية اللازمة لفاعلية ونجاح العملية التعليمية .

خامسا: المؤشرات العامة للجودة في المدرسة الثانوية:

باحتساب مجمل تقديرات المؤشرات التي تحققت في كل مدرسة للوقوف بشكل عام على مدى تحقق اشتراطات الجودة فيها، تشير الى أن الاشتراطات الواجب توافرها في المدرسة الثانوية تتحقق بنسبة ,56٪ من إجمالي استجابات أفراد العينة، في حين تتفق استجابات 77٪ من إجمالي أفراد العينة على أن هذه الاشتراطات تتحقق الى حد ما، كما يتفق ,174٪ منهم على أنها لا تتحقق في المدرسة الثانوية العامة هذه الاشتراطات .

سادسا: الجودة ومؤشرات التحصيل الدراسي:

تعد تقديرات التحصيل الدراسي إحدى المؤشرات المستخدمة في تحديد الكفاءة والإنتاجية للمدرسة، ويثار حول هذه المؤشرات جدل خاصة في هذه الآوانه التي يعتمد الطلاب فيها على الدروس الخصوصية لتحسين تقديراتهم، إضافة إلى النمط التقليدي للامتحانات القائم على الاسترجاع، مما أدى إلى الجدل القائم حول دور المدرسة الغائب في عمليات التربية والتنشئة والتعليم.

أدوار ومهام إدارية:

إن التميز في الإدارة لم يعد ترفا أو أمرا ثانويا نسعد به إن تحقق، ونأسى عليه إن

فقدناه. بل أضحى ضرورة من ضرورات العصر ومطلبا أساسياً بل مقوما لا غنى عنه من مقومات الاستمرار في أداء المهام في هذا العصر . ولهذا التميز شقان : يتوفر ثانيهما إن توفر أولهما . إن التميز في الإدارة يعني القيام بمهام جديدة وتأكيد المهام الحالية التي تمشى مع سابقتها والتي تدفع حركة العمل نحو التميز .

وهنا يأتي الشق الثاني من قضية التميز ألا وهو انعكاساته على العمل المدرسي بمختلف جوانبه . فصلاح المؤسسة يتوقف، بعد الله، على صلاح قيادتها . بمثل ما أن الخلل فيها يرجع إلى ما يصيب هذه القيادات ذاتها من خلل . وقديما قيل في المثل الصيني: "أول ما يفسد في السمكة رأسها" .

وتجمل بعض الدراسات المهام الإدارية العامة التي ينبغي على المدير القيام بها في خمس مهام رئيسية هي :

1) معرفة ما يريد حدوثه وتوفير الأسباب لإحداثه .

2) ممارسة الإدارة المسئولة للمصادر المادية والبشرية وتوجيهها لخدمة الأغراض المنشودة.

3) العمل على زيادة الكفاءة في العمل وتحسينه بصورة مستمرة .

4) العمل على خلق مناخ موات لحفز العاملين على بذل أقصى جهودهم .

5) تحمل مسئولية أداء الوحدة التي يتولى إدارتها .

ولقد قدم الدكتور محمد منير مرسي تصورا تفصيليا للمهارات الفنية الضرورية لمدير المدرسة مصنفة تحت ستة محاور (الملحق 14) . بينما يفصل الدكتور أحمد إسماعيل حجي هذه المهارات تحت مصطلح الكفاءات مصنفا إياها تحت أحد عشر محورا (الملحق 1) .

أما تصورنا للأدوار والمهام التي ينبغي أن يقوم بها مدير مدرسة متميزة فنجملها فيما يلي :

1 – تحقيق الإثراء العلمي للمعلمين (مشاغل، حلقات نقاشية، مواسم ثقافية) .

2– توفير الإمكانات اللازمة لاستخدام الوسائل والتقنيات التربوية .

3– تشجيع المعلمين على توظيف مراكز مصادر التعليم وتذليل الصعوبات .

4– وضع برنامج لرعاية الطلبة الموهوبين ومتابعة تنفيذه .

5- وضع برنامج لرعاية الطلاب الضعاف والمتخلفين .

6- حث المعلمين على إجراء البحوث العلمية وتوفير متطلباتها .

7- تقدير جهود المعلمين المتميزين والتعبير عن ذلك أمام الطلاب حتى يزدادوا احتراما وتقديرا لهم

8- وضع معايير لأساليب الأداء وأشكال التعامل بين الهيئة التدريسية والإدارية والطلاب .

9- متابعة تنفيذ المناهج الدراسية بين المعلمين وتقويمهم لها مما ينمي لديهم الإحساس بالمشاركة.

10 - إجراء دراسة تقويم ذاتي في نهاية العام الدراسي يستعرض فيه جوانب القوة والضعف في الأداء المدرسي مقدما بعض المقترحات المناسبة .

11- تشجيع العمل الجماعي بين كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب مما ينمي لديهم روح الفريق

12- تفعيل دور المعلم الأول وتزويده بالصلاحيات التي تساعده على أداء دوره بكفاءة .

13- تفويض السلطات وعدم الاستئثار بها .

14- تطوير أساليب التقويم وتمكين المعلمين من تطبيق الاتجاهات الجديدة في ذلك .

15- التوجيه العام للأنشطة الطلابية بالشكل الذي يحقق أكبر قدر من فعاليتها .

16- اليقظة لكافة التكتلات التي تأخذ شكل الشلل حتى لا يصاب الجهاز الإداري بالشّلل ..

17- وضع خطة لمساعدة المعلمين على إنجاز الأعمال الإدارية المطلوبة منهم حتى لا تشكل كثرتها عبئا عليهم مما ينعكس بدوره على فاعليتهم .

18- تحديث الجوانب الإدارية والتعليمية باستخدام الحاسوب والإنترنيت وغيرها من تقنيات حديثة.

19- الإشراف العام على المختبرات والتأكد من تلبيتها متطلبات العملية التعليمية .

20- ترشيد استخدام المصادر العلمية والفنية والمادية المتاحة والعمل على زيادتها .

21- التعبير عن فلسفة المدرسة واتجاهاتها وقضاياها أمام المجتمع الخارجي والعمل على عرض صورة مشرقة لها .

22- تمثيل المدرسة في المجالس واللجان التعليمية والمجتمعية وأداء مسئولياته فيها على نحو يشجع الآخرين على الاقتداء به .

23- تحقيق التكامل بين الأداء التدريسي للمعلمين وبين ملاحظات الموجهين .

24-مساعدة أولياء الأمور على المتابعة الجيدة والمتواصلة لأبنائهم .

25- تحديد متطلبات الدراسة أو العمل في المراحل التالية للمرحلة التعليمية التي يدير مدرستها والعمل على تهيئة الطلاب لها .

26- المواءمة بين كم الخرجين ومستويات أدائهم .

27- التقويم الموضوعي للمعلمين والعمل على استقطاب المتميزين منهم .

28- القدرة على التصرف في المواقف غير المتوقعة والمشكلات المفاجئة .

29- تقديم الإرشاد النفسي اللازم للطلاب ذوي الحاجة لذلك .

30- مساعدة الطلاب على التوجيه المهني في مستقبل حياتهم .

31- مواجهة أشكال الانحراف في السلوك الطلابي بحكمة .

خطوات السير نحو الجودة والتميز:

تتفق الدراسات السابقة على أن هناك مجموعة من الخطوات التنفيذية للأخذ بنظم الجودة في الإدارة التعليمية وهي :-

1- الفهم العميق لإدراك فلسفة الجودة ونطاقها .

2- التفهم والتلاؤم الذهني لفلسفة التغير المستمر ومتطلباته .

3- وضع القيم المستهدفة للجودة وبرامج تنفيذها وبرامج وأساليب المراقبة التنظيمية للتأكد من تحقق القيم والأهداف .

4- تطوير نظام جودة شامل يتضمن سياسة الجودة، خطة استراتيجية للجودة، خطة تنفيذية، خطة تدريبية التنظيم والهياكل، الخطوات للأداء الصحيح.

5- إعداد الأفراد للتغير، وتزويدهم بقيم ثقافة الجودة، تدريب الأفراد للعمل كفريق .

6- اكتساب القدرات الخاصة لمواجهة الأسباب الجذرية للمشكلات والتدريب على خطوات الأداء التصحيحي باستخدام (خطط – أفعل – أدرس – نفذ .(Plan/Do/study/Act)

7- احتيار خطط التطوير والتحسين المستمر لإدارتها باستخدام خطوات الأداء التصحيحي.

8- دعم الاستراتيجيات التي يقدمها القادة لتحقيق الجودة الشاملة .

9- من خلال التغذية المرتدة من النظام يتم تطوير المشاركة الإيجابية للعاملين بناء على المعلومات العميقة والدقيقة عن أدائهم وكفاياتهم .

كما تضمنت الدراسات السابقة مجموعة من المعايير الواجب مراعاتها عند تطبيق نظم الجودة في التعليم

وتعد خطة الـمفكر الأمريكي ديمنج نحو تحقيق إدارة تتميز بالجودة والتميز من أشهر ما قُدم في هذا المجال .ويرى ديمنج أن واجب الإدارة ليس فقط تقرير الهدف ولكن أيضاً إدارة النظام لتحقيق هذا الهدف.

ويرى أن الإدارة التقليدية لا تستطيع الحصول على الأفضل من أى نظام، فالإدارة التقليدية تكون لكل عملية في النظام بعدا تتنافس فيه وتجعل كل واحدة تؤدي إلى الأفضل فرديا .

لكن الطرق الجديدة تتطلب أن تدار كل عملية لكى يؤدي النظام ككلAs a Wholeأداء أفضل

ولا يمكن القول بأنه مادام كل جزء يؤدي أفضل فإن أداء الكل سيكون أفضل . ولنتصور فرقة موسيقية يسعى كل عازف فيها إلى أن يظهر أفضل ما عنده أكثر مما يعزفون جميعا معا لإظهار قدرة الأوركستر . ليست المشكلة في إدارة النظام عند ديمنج هي كيف تؤدى كل عملية عملها بل كيف يعمل الجميع معا Together مرة ثانية. إن ما هو مطلوب هو تغيير التفكير .

وفي ضوء هذا الفكر وضع ديمنج أربعة عشر مبدأ لإدارة جودة شاملة، يعرضها الدكتور أحمد حجي (1) فيما يلي :

1- ضع هدفا ثابتا Create constancy purpose وانشره بين العاملين كلهم . إذ يجب أن يكون هناك أهداف طويلة المدى ويعرفها كل عضو في المنظمة ويمكنهم فهمها بشرط أن يكون للهدف معنى، ويتصل بالمستقبل .

2- تعلم الفلسـفة الجديـدة Learn the new philosophy اهتمـت الفلسـفة التقليديـة بالمنافسة، لكن الفلسفة الجديدة تقوم على التعاون داخل المنظمة، حتى يسـتطيع كـل فرد أن يكسب . ولكي يتحقق ذلك فإنـه ينبغـي أن يكـون هنـاك تحديـد لما يحتاجـه وينبغي تحقيقه،، بما يعنيه ذلك من معرفة، ومعرفة كيف يتحقـق . وينبغـى أن يعـرف ذلك كل أعضاء المؤسسة .

3- توقف عن التفتيش النهائي واجعل هدف التفتيش تحسين العمليات وتخفيض التكلفة Cease dependence on the mass inspection والتفتيش لا يضيف جودة. إنـه يقـرر ما إذا كانت هناك جودة أم لا كما أنه لا يمكن من التغـير . وللتفتيـش والقـائمين بـه عيوبـه وعيوبـهم، ولذلـك ينبغـي أن يكـون هـدف عمليـة التفتيـش هـو التحسـين والتجويد.

4- خذ في اعتبارك التكاليف الكلية : Don't buy on price tag alone فشـراء الأشـياء الأرخص قد يرفع غالبا التكلفة الحقيقة، إذ إن تكلفـة أي شـئ ليسـت سـعر شـرائه فقط، لكن يضاف إليها ما سيتم إنفاقه عليه للصيانة والإصلاح .

5- حسّن باستمرار كل عملية Improve constantly every process وإذا مـا تم القيـام بتحسين كلى دون متابعة النجاح، سوف يترتب علـى ذلـك مشـكلات . والتحسـين المستمر يعد الطريق للتوقف عن التفتيش الكلى .

6- أسس تدريبا للمهارات Institute training for skills ويؤكد ديمنج على أن جانبا من هذا التدريب يكون عن كيفية أداء العمل، والجانب الآخر عن سـبب أدائـه . ومـا لم يعرف جميع الأفراد سبب أدائهم للأعمال فلن يقوموا بأدائها على الوجه المرجو .

7- أسس القيادة Instiute leadership وينبغى أن تحل القيادة محل الإشـراف . ويتسـاءل ديمنج عما ينبغى أن تقوم به القيادة، ويجيب أن تساعد الناس، كل النـاس، علـى أداء أفضل عمل، والتعرف على قدراتهم المختلفة وإمكاناتهم وطموحاتهم .

8- ابعد الخوف Drive out fear وابن الثقة، إذ إن إبعاد الخـوف يولـد الثقـة . إن قيـادة مؤسسة مع التركيز على تحسين العمل يتطلب مجموعة مختلفة من القيـم والاتجاهـات والعلاقات أكثر من قيادتها مع التركيز على الضبط والرقابة، وقد أصر ديمنج على أن كل فرد في المؤسسة ينبغى أن يتعامل بإحساس أساسه الثقة المتبادلة والاحترام .

9- اكسر الحواجز بين أفراد الهيئة العاملة Break down barriers between staff areas
إن كل شيء يعتبر نظاما، وينبغى أن ينظم لأفضل أداء كلى، وذلك يتطلب أن يتعاون كل جزء في النظام لفائدة النظام . ولا ينبغي أن يتنافس كل قسم مع غيره لمصلحة نفسه .

10 - استبعد الشعارات والتحريض Eliminate slogans exhortations and targets
يهتم ديمنج بطرح تساؤلات مثل : بأي أسلوب يمكن تحقيق الهدف ؟، وكيف ستقوم بزيادة الإنتاج ؟ إن هذه الخطوة لا تتفق مع توجيه اللوم إلى العاملين لنقص الجودة وذلك أن تحقيقها والنجاح في يدهم تماما .

11- استبعد الأهداف أو الحصة العددية Eliminate numerical goals and quotasوفى نظام لإدارة الجودة فإن كل فرد على وعى بأن المنتج الكفء ينبغى أن ينتج بما يرضى متطلبات العمل، وأن النوعية ينبغى أن تكون ذات أهمية عن الكم .

12- أزل الحواجز من أجل الابتهاج في العمل Remove Barriers to Joy in work
ويعنى ذلك عند ديمنج نظام التقدير الذى يرتب الناس ويخلق المنافسة والصراع، والهدف من إزالة مثل هذه الحواجز ترك الناس يشعرون بالزهو ويفرحون في عملهم أكثر من ترتيبهم ودرجاتهم .

13- شجع التعليم والتحسين الذاتى لكل فرد Institute education and self Improvementيهتم التدريب بمهارات محددة نحتاجها لأداء أعمال محددة . والتعليم يختص - من وجهة نظر ديمنج - بأي شيء يحافظ على نمو وتطور عقليات الناس . ويرى ديمنج أنه لا يمكن لأي مؤسسة الاستمرار بأفراد جيدين ؛ إنهم يحتاجون إلى أشخاص يستمرون في التحسن .

14- أكمل التحول Accomplish the transformation لابد من الاعتماد والتعاون . وأن يقوم كل فرد باستغلال ما يعرفه لتحقيق هدف المنظمة .

ويرى ديمنج أنه بينما أن كل فرد يحتاج إلى معرفة النقاط الأربع عشرة، يعتمد الوصول إلى نظام لإدارة الجودة على الإدارة العليا .

إضافة إلى ذلك فإن هناك عددا من الأسئلة التي نرى أنه ينبغي على المديرين الإجابة عنها قبل البدء في خطوات السير نحو الجودة في مؤسساتهم. هذه الأسئلة هي:

1. إن المؤسسة التعليمية منظومة متكاملة ذات مستويات مختلفة في مكوناتها، إلى أي مدى يعرف العاملون في كل مستوى أهداف المستوى الآخر وطبيعة عمله؟ وإلي أي مدى تنسق هذه الأهداف مع بعضها البعض؟ وما مدى ثباتها في مختلف المستويات ؟
2. ما نوع التنسيق الذي يجرى المستويات المختلفة ؟ وإلى أي مدى نعزو النجاح في أي مستوى لما بينه وبين غيره من تنسيق ؟ .
3. إلي أي مدى يمكن التأكد من أن العاملين في كل مستوى ينشدون رضا المستفيدين ؟ وما المعايير التي تحرك هؤلاء العاملين للإجادة ؟
4. إلى أي مدى يستطيع كل مدير في إدارته أن يجيب عن الأسئلة التي تطرح دوما حول طبيعة عمله ؟وما مدى قدرته على مواجهة مشكلات غير متوقعة حيث إن معدلات التغير تبدو أسرع مما نظن وتشتمل على متغيرات يصعب التنبؤ بها أحيانا ؟

إستراتيجيات عامة للجودة في التربية:

تصدق النقاط الأربع عشرة السابقة عامة على مختلف قطاعات الخدمات والإنتاج. أما عن التربية على وجه الخصوص فهناك وسائل لتحقيق الجودة لها اقترحتها دراسة دكتور ريمون العلولى (8) وقد استفاد في ذلك من نقاط ديمينج السابقة هذه الوسائل هي :

1ـ دراسة نظم الجودة .

2ـ ترتكز التربية من الجودة على مبدأ الوحدة العلمية . بمعنى أنها تستلهم المحتوى الخاص بكل علم من العلوم في تكوين نظرة كلية للجودة.

3ـ تأكيد مشاركة الأفراد والمؤسسات في تشخيص معوقات الجودة، والسعي لحلها.

4ـ التركيز على دراسة آثار عدم تطبيق الجودة حالياً في (الزراعة، الصناعة، التجارة، وقطاعات الخدمات المختلفة) .

5ـ إبراز تعقد مشكلات عدم بلوغ الجودة وترابط المشكلات.

6ـ التربية من أجل الجودة هي تربية تمتد مدى الحياة ابتداءً بما قبل المدرسة حتى نهاية التعليم العالي ومن خلال قنوات وسائل الإعلام .

7- اتخاذ البيئة المحلية للمتعلم (المنزل - المدرسة - مصنع الحي الخ) بيئات تعليمية .

8- توجيه العناية للأنشطة العملية بهدف إكساب المتعلم خبرات مباشرة . إذ إن المتعلم يكون متعطشاً لمثل هذا النمط من الخبرات .

يتطلب تحقيق أهداف التربية للجودة أن يكون التعليم عن الجودة (المعلومات) ممزوجاً بالتعليم من بيئة الجودة (المهارات) وبالتعليم من أجل الجودة (المواقف والقيم). لذلك يلزم توفر الشروط التالية :

1- الخبرة المباشرة : من خلال التعامل المباشر مع البيئة (زيارات ميدانية - بحوث يشارك الطلبة فيها بفاعلية من خلال جمع المعلومات المتعلقة بالموضوع الذي جرت دراسته في الصف وتحليل المعلومات واستخلاص النتائج وتقديم التوصيات ، وهكذا يمارس الطلبة مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات .

2- دراسة قضايا تتصل الجودة : تساعد الطلبة في تفهم عناصر القضية وأسباب ظهورها، مثل مشكلات تتصل بالإدارة، المقايسة، المعايرة الخ.

3- حل المشكلات : من خلال مشاركة الطلاب في مناقشة المشكلات تحول دون بلوغ الجودة وضمانها، أو ضبطها

4- إتاحة الفرصة للمشاركة : فالمشاركة يمكن أن تحقق للطلبة فوائد مثل تنمية مهارات التفكير العلمي، كالملاحظة والقياس والتمييز والتنظيم . وكذلك اكتساب مواقف وعادات مرغوبة .

ومن الاستراتيجيات التي بدأت تشيع في مجال الجودة والتميز في التربية استراتيجية يمكن أن نطلق عليها مجازا تقنين الجودة وهي استراتيجية ثبتت فعاليتا في حث هيئات التعليم على التميز سواء على مستوى الإدارة التعليمية أو العملية التعليمية ذاتها . وكذلك في كل من التعليم العام والجامعي . ويقصد بهذه الاستراتيجية أنها عملية منظمة مستمرة لقياس العمليات التي تجري في المؤسسة التعليمية بالمقارنة بغيرها وذلك بدعوة خبير أو حكم خارجي يقيم النشاط الداخلي للمؤسسة . وتهدف هذه العملية إلى تزويد متخذى القرار في المؤسسة التعليمية بمعايير قياس الجودة وتكلفتها ومساعدته على التعرف على الفرص والمجالات التي تكمن فيها عوامل الجودة في المؤسسة وتهدف عملية تقنين الجودة إلى الإجابة عن خمسة أسئلة هي :

أ) إلى أي مدى نؤدي عملنا بشكل أفضل مقارنا مع الآخرين ؟

ب) ما مستوى الجودة الذي ننشده لأنفسنا ؟

ج) من الذي وصل لهذا المستوى من الجودة وأدي العمل بشكل أفضل ؟

د) كيف وصل هؤلاء لهذا المستوى . أو كيف حققوا الجودة ؟

هـ) كيف تكيف ما تم عن الآخرين، ممن حققوا الجودة، لظروفنا ؟

وتعرض دراسة جيوفري . دويرتي (6) خطوات إجراء دراسات تقنين الجودة وتطبيقاتها في مجال التعليم .

هذا ... وتقرر بعض الدراسات أن من أفضل خطوات السير نحو التميز استثارة دافعية المعلمين وخلق حوافز لهم للسعي نحو الأفضل . وتقسم هذه الدراسات الحوافز إلى نوعين : داخلية (intrinsic rewards) وخارجية (extrinsic rewards) . وورد ذلك في دراسة تدماس إليس (24) . وفيها أيضا يقرر الباحث أن الحوافز الداخلية أكثر فاعلية لاستثارة المعلمين للسعي نحو التميز. ويشعر هؤلاء المعلمون أن حاجاتهم النفسية قد أشبعت وأنهم يحسون بالرضا الوظيفي عندما تتوفر لهم عدة أشياء منها

1) المشاركة في إصدار القرار .

2) استخدام المهارات الوظيفية ذات القيمة .

3) الشعور بالحرية والاستقلالية .

4) توفر قدر في التحدي .

5) التعبير عن إبداعهم وابتكاراتهم .

6) إتاحة فرص التعليم لهم .

أما عن دور المديرين في استثارة دوافع المعلمين للسعي نحو التميز فتلخصها هذه الدراسة في ضوء نتائج عدد من الدراسات في ثلاث استراتيجيات أو سياسات هي :

1) المشاركة في الحكم (السلطة) .

2) التربية أثناء الخدمة .

3) التقويم المنظم والداعـــــم .

وتعرض الدراسـة للمقصود بكل منها مع ضرب أمثلة لها وبيان دورها في تنميـة القيم الأخلاقية عند أعضاء هيئة التدريس واستثارة دافعيتهم للتطوير .

وأخيرا تعرض لما انتهت إليـه إحـدى الباحثـات مـن خـلال استعراضها لنتـائج البحث العلمي في مجال تطبيق مبادئ الجودة في التعليم الثانوي . إذ تقرر كاثلـين كوثـن (23) أن أهم عامل في تطبيق إدارة الجودة الشاملة هو المتغير المنظم . تقول كاثلين :

أن العامل الرئيسي (القائد) في إدارة الجودة الشاملة هـو عمليـات أو إجـراءات التغير المنظم . إن المهم هنا هو تطوير المؤسسـة (التعليميـة) كمنظومـة مـن العلاقـات العضوية المتكاملة . وتوفير القدرة على التغيير، وتوجيه هذه العلاقات مرات ومـرات في اتجاه التحسن والتطوير كما حـدده المسـتفيدون مـن المؤسسـة سـواء كـانوا داخليـين أو خارجيين .

نموذج لمدرسة متميزة :

يعرض بيرBeare وزميلاه (22) تصورا لنموذج مدرسة تحققـت فيـها مواصفـات التميز . وقد بنى هذا النموذج في ضوء تصور الكاتب ميلـز Milesوزملائه للمتغـيرات التي تعد مسئولية عن إنجاح تنفيذ خطط التميز .

هذه المتغيرات ستة عشر متغيرا، أربعة منها تعد شـروطا مسـبقة وهـذه المتغـيرات هي:

1) القيادة.
2) استقلالية المدرسة.
3) انسجام العاملين .
4) البرنامج الجيد / المناسب
5) المشاركة في الصلاحيات .
6) مكافأة العاملين .
7) الرؤية .

8) السيطرة على العاملين .

9) السيطرة على الموارد .

10) استعداد العاملين / المبادرة.

11) تنمية البرنامج التطوري .

12) الشبكات الخارجية.

13) التمكن .

14) التنفيــذ الجيد

15) المأسســة (بناء المؤسسات)

16) التغير التنظيمي .

هذه المتغيرات ذاتها تتأثر ببعضها البعض وتؤثر في بعضــها البعـض . بمعنـى آخـر تتسبب في إحداث هذه متغيرات معينة . ثم تحدث هذه المتغيرات آثارا أخرى ومتغـيرات أخرى، كما يبينها الجدول رقم (1) :

الجدول رقم (1)

نموذج لإدارة المدارس المتميزة

العلاقة بين المتغيرات في التطبيق

المناهج للتغير (مبنية على دراسة مايلز 1987)

م	المتغير	العوامل المؤثرة فيه	العوامل المتأثرة به
1	القيادة	شرط مسبق	انسجام العاملين / البرنامج الجيد والمناسب المشاركة في الصلاحيات مكافأة العاملين الرؤيا، التمكن الشبكات الخارجية بناء المؤسســات

م	المتغير	العوامل المؤثرة فيه	العوامل المتأثرة به
2	استقلالية المدرسة	شرط مسبق	البرنامج الجيد والمناسب السيطرة على الموارد
3	انسجام العاملين	شرط مسبق (القيادة)	الرؤية
4	البرنامج الجيد والمناسب	شرط مسبق القيادة استقلالية المدرسة تنمية البرنامج التطوري	المشاركة في الصلاحيات مكافأة العاملين
5	المشاركة في الصلاحيات	القيادة البرنامج الجيد والمناسب	استعداد العاملين / المبادرة (بناء المؤسسات)
6	مكافأة العاملين	القيادة البرنامج الجيد والمناسب	استعداد العاملين / المبادرة
7	الرؤية	القيادة استعداد العاملين السيطرة على العاملين	تنمية البرنامج التطوري استعداد العاملين / المبادرة
8	السيطرة على العاملين	استقلالية المدرسة	الرؤية استعداد العاملين / المبادرة
9	السيطرة على الموارد	استقلالية المدرسة	تنمية البرنامج التطوري

م	المتغير	العوامل المؤثرة فيه	العوامل المتأثرة به
10	استعداد العاملين / المبادرة	المشاركة في الصلاحيات مكافأة العاملين الرؤيا السيطرة على العاملين الشبكات الخارجية	تنمية البرنامج / التطوري التنفيذ الجيد
11	الشبكات الخارجية	القيادة	تنمية البرنامج التطوري استعداد العاملين / المبادرة / التمكن
12	التمكن	القيادة الشبكات الخارجية	تنمية البرنامج التطوري الاستخدام الجيد (بناء المؤسسات)
13	تنمية البرنامج التطوري	الرؤية السيطرة على الموارد الشبكات الخارجية استعداد العاملين / المبادرة التمكن	البرنامج الكبير والمناسب التغير التنظيمي التنفيذ الجيد
14	الاستخدام الجيد	تنمية البرنامج التطوري استعداد العاملين / المبادرة التمكن	بناء المؤسسات
15	بناء المؤسسات	القيادة	

م	المتغير	العوامل المؤثرة فيه	العوامل المتأثرة به
		(المشاركة في الصلاحيات) (التمكن) الاستخدام الجيد التغير التنظيمي	
16	التغيير التنظيمي	تنمية البرنامج التطوري	بناء المؤسسات

ومن هذا الجدول يتضح أن المتغيرات الأربعة الأولى تمثل شروطا مسبقة، وذلك لأنها (القيادة / استقلالية المدرسة / انسجام العاملين / البرنامج الجيد المناسب) تتأثر إلى حد كبير بواسطة العاملين على مستوى المدرسة . إن كثيرا من متطلبات التنفيذ الجيد يمكن أن تأخذ مكانها لو توفر المدير الذي يملك مهارات التنفيذ، فاستقلالية المدرسة مثلا، وانسجام العاملين وجودة البرنامج ومناسبته ... هذا كل يعتمد على نوعية المدير الذي يتولى قيادة المدرسة .

ويشرح الجدول السابق نوعية العلاقات السببية بين كل متغير وآخر . وعلى سبيل

1. المشاركة في الصلاحيات (رقم 5) تحدث في ضوء نمط القيادة في المدرسة وكذلك نوع البرنامج ومناسبته . تعد هذه المشاركة نفسها مسئولة عن مدى الانسجام بين العاملين والذي يؤدي بدوره إلى مأسسة التغير أي بناء المؤسسات في المدرسة حتى يظل التغير رهنا بتغير الأفراد .
2. الرؤية، أي تصور المدرسة لعمليات التغير ومستقبل المدرسة، يسهم في تكوينها نوعية القيادة في المدرسة وما بين العاملين من انسجام ومدى السيطرة على هؤلاء العاملين . وهي بدورها (الرؤية) تساعد على تنمية البرنامج التطوري وإشاعة روح المبادرة بين العاملين وتنمية استعدادهم للتطوير .
3. وهكذا يتضح لنا أن تحقيق الجودة والتميز في المدرسة ليس أمرا عشوائيا أو مجرد عمليات تتم بالمحاولة والخطأ، وإنما يخضع لمتغيرات كثيرة، منها ما يعد سببا لها (أو مؤثرا فيها) ومنها ما يعد نتيجة لها (أو متأثرا بها) .

مداخل تحقيق الجودة في المناهج:

لئن اتسعت الإستراتيجيات السابقة لتشمل مختلف مناحي الإدارة التعليمية . فإن تحقيق الجودة للمناهج الدراسية في مراحل التعليم العام يعد شرطا أساسيا ولازما لنجاح الجودة في المدرسة بشكل خاص وفي التعليم بشكل عام .

ولعل هذا يبرز الجانب الفني في عملية الإدارة، ويؤكد أنها ليست مجرد إصدار أوامر وقرارات تربوية قد يستفيد أو لا يستفيد منها أصحاب المستويات الإدارية الأدنى :

إن الإدارة التعليمية ذات بعد أكاديمي يتعدى حدود تنظيم الهيكل الإداري إلى العناية بالمحتوى العلمي المقدم .

إن تطوير المنهج الدراسي، و العمل على توفير معايير الجودة له من أهم ما يشغل مدير المدرسة المتميزة . ولتحقيق الجودة في مناهج التعليم العام مداخل متعددة يجملها الدكتور ريمون المعلولي في ضوء مسحه للدراسات السابقة في خمسة مداخل رئيسية يرى أنها الأكثر شيوعا لتضمين مفاهيم الجودة في المناهج وهي :(8)

أولا : مدخل التخصص المتعدد المتباعد (multidisciplinarite)

ويسمى المدخل المستقل . ويكون على شكل مجموعة من التخصصات لا توجد بينها أي علاقة بينية، فالأهداف متعددة على مستوى واحد، لا وجود للتعاون والتوافق . فالتربية للجودة كمنهج دراسي يكون مستقلاً قائماً بذاته، شأنه في ذلك شأن أي مادة دراسية في خطة الدراسة . ويصلح للانتشار في التعليم العالي .

علم النفس	الطب	القانون	الجغرافية	الرياضيات

ثانياً : المدخل الاندماجي (interdisciplinarite) ويسمى التخصصي المتداخل.

ويمثله منهج متداخل، وقواعد مشتركة من الاختصاصات المترابطة، تحدد على مستوى أو دون المستوى الأعلى التراتبي مما يتيح بروز غاية .

الأهداف متعددة على مستويين، تنسيق عال من حيث المحتوى .

يهتم هذا المنهج بتضمين موضوعات الجودة في بعض المناهج الدراسية المناسبة . عن طريق إدخال معلومات الجودة، أو ربط المضمون بقضايا جودة مناسبة . مثل تضمين مفهوم الهدر (هدر المياه والثروات غير المتجددة) في مقررات الجغرافية والعلوم الطبيعية وعلم الاقتصاد وعلم السكان والتربية والاقتصاد المنزلي وعلم الاجتماع.

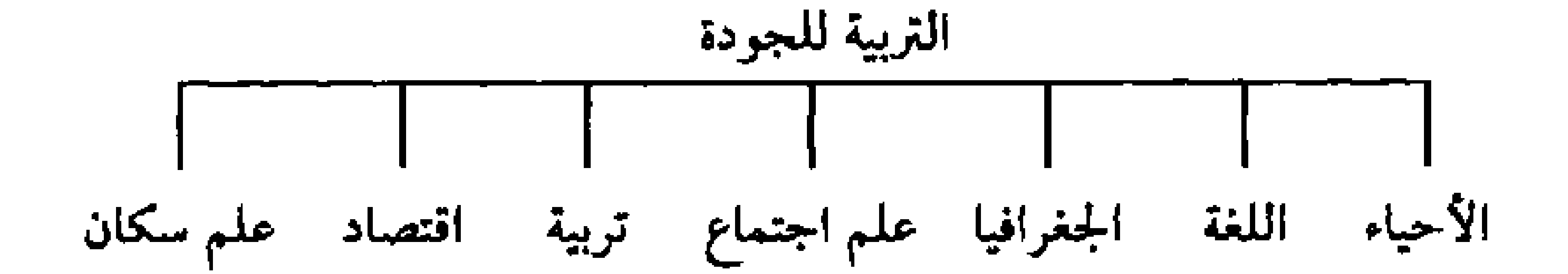
ومفهوم المعايرة في مقررات الفيزياء والكيمياء والجغرافية والإحصاء .

مفاهيم مثل الرضى، التنافس، الثقة، الرفض، المسؤولية، القرار، تدخل في مجموعة من المقررات مثل التربية،علم النفس، علم الاجتماع، الفنون، الرياضة، اللغة العربية .

مفهوم الموارد، يمكن أن يدرج في مواد العلوم والجغرافية واللغة العربية والتربية الفنية والاقتصاد المنزلي .

إن هذا المدخل لا يؤدي إلى التأثير في الوقت المخصص لدراسة مثل هذه المقررات، وهنا تتاح الفرص لتكامل هذه الموضوعات بعضها ببعض.

إن هذا المدخل لا يؤدي إلى التأثير في الوقت المخصص لدراسة مثل هذه المقررات،وهنا تتاح الفرص لتكامل هذه الموضوعات بعضها ببعض.



ثالثا : مدخل الوحدة : (unit)

ويتضمن تضمين وحدة أو فصل عن الجودة في إحدى المواد الدراسية، أو توجيه منهج مادة دراسية بأكمله نحو الجودة . مثلاً تضمين وحدة عن مفاهيم ضبط الوثائق والمراجعة والمراقبة والتدقيق، في مقرر الم‍حاسبة، ومناقشة نظام القياس وأجهزة التقييس في مقرر الكيمياء أو الفيزياء . أو مفاهيم المسؤولية والمردود والكفاءة واتخاذ القرارات في مادة علم الاجتماع .

هذا المدخل يظهر مبدأ تكامل الخبرة وشمول المعرفة نحو الجودة وضمان الأهداف التي يلزم أن تسعى التربية للجودة إلى تحقيقها.

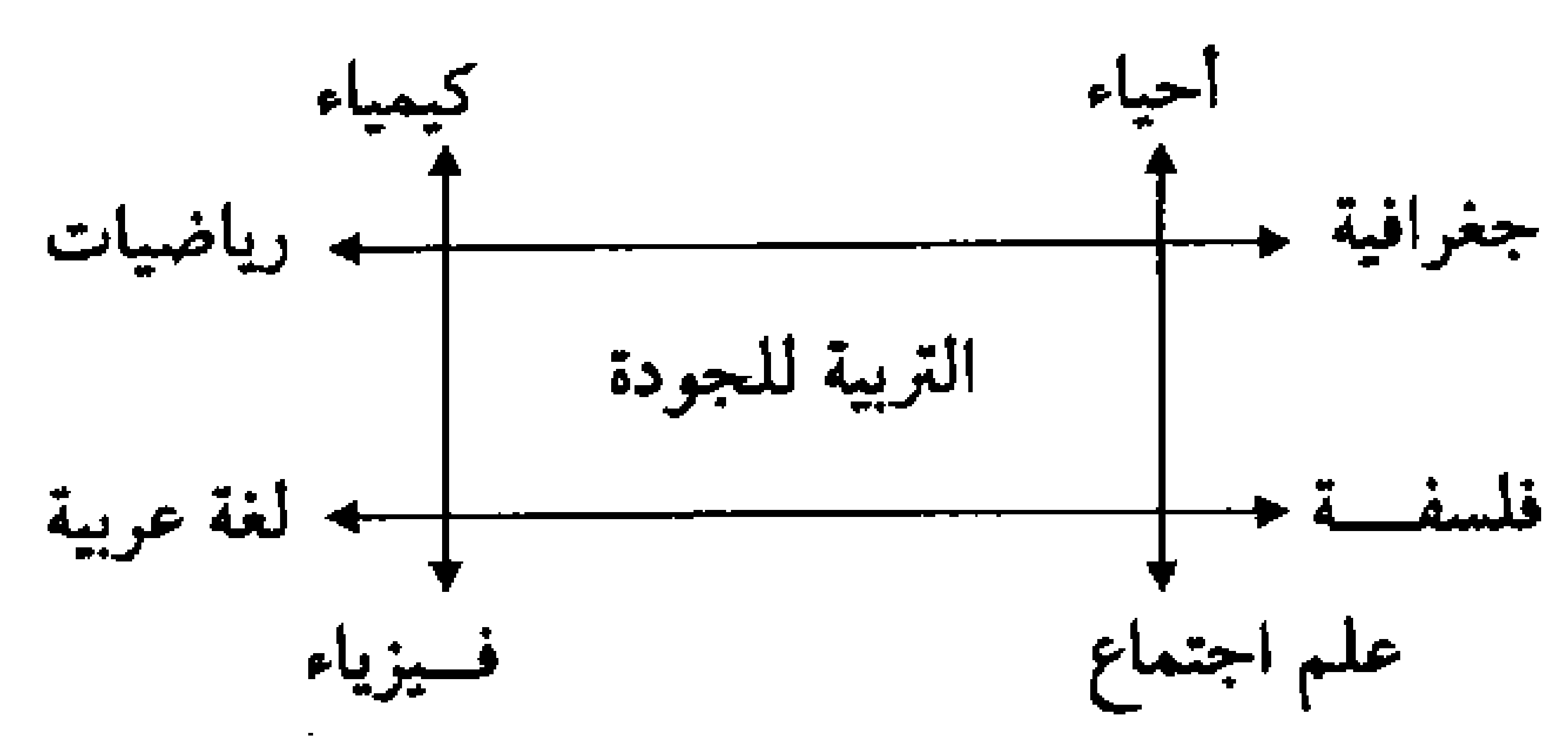
ويتم إدخال الوحدة في المقرر المخصص بعد إجراء تحليل مضامين الجودة المتوفـرة في المناهج القائمة وتحديد المواضع الملائمـة ونقـاط الدخـول المناسـبة لإدخـال وحـدات الجودة، أو تطوير الوحدات القائمة في المنهج القائم .

رابعا : مدخل التسريب (infussion) ويسمى مدخل الدمج متعدد الفروع .

يعتمد على إدخال أمثلة تدور حول مفاهيم الجودة، على أجزاء موجودة في المادة. والتغير الذي يمكن أن يحصل فقط في أمثلة المادة المرتبطة بالجودة في المناهج . وذلك كلما سمحت الظروف وطبيعة الموضوعات.

يحتاج هذا المدخل إلى إدراك العلا قـات بـين مضـامين الجـودة ومضـامين العلـوم الأخرى.

ويعد هذا المدخل منسجما مع الأسس النفسـية لتعليـم مفـاهيم الجـودة، ويحقـق ترابطها مع جميع فروع المعرفة، ولا يتطلب مدرساً متخصصًا،ويسـمح بتحقيـق شموليـة التعلـم مـن أجـل الجـودة وخاصـة في المراحـل التعليميـة الأولى (الروضـة والمرحلـة الابتدائية).



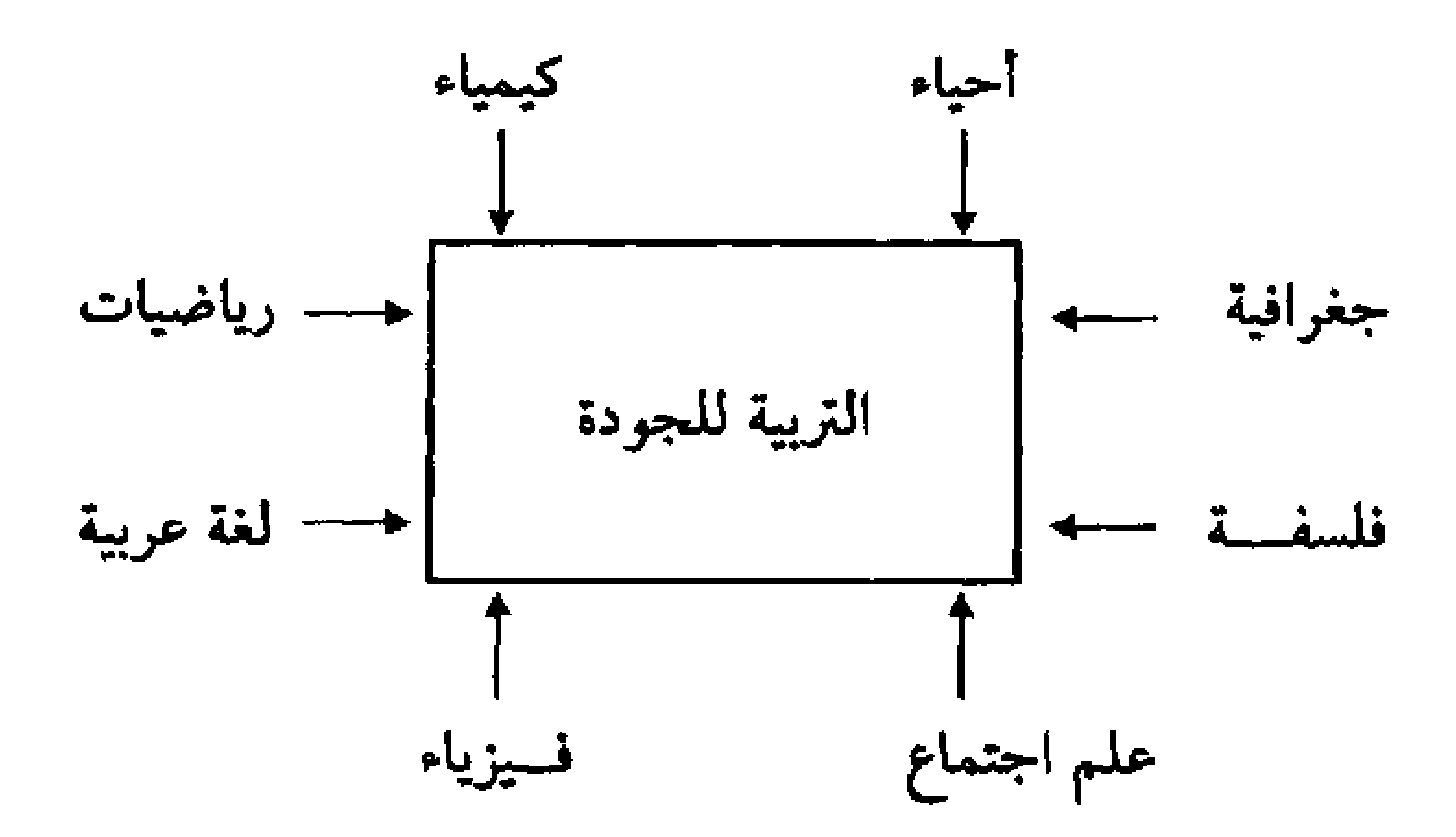
خامسا : مدخل التخصص المتناسق المتناغم (transdiscplinaarite)

أي تنظيم المفاهيم والمعلومـات الرئيسـة في مقـرر واحـد مسـتقل يسـمح بـالربط وتوضيح العلا قات بين المفاهيم الأساسية للجودة، كما يمكـن مـن الانتقـال مـن صـف لآخر أعلى منه .

فهو مدخل يسمح بالتنسـيق لجميـع التخصصـات المتداخلـة في النظـام التعليمـي التجديدي باتباع قاعدة عامة (أدخلت عبر المستوى الأعلى وعبر تركيبة فلسفية للعلوم).

الأهداف متعددة على عدة مستويات : التنسيق موجه نحو غاية نظامية مشتركة .

وبذلك تصبح التربية للجودة وفق هذا المدخل مقرراً مستقلاً، فيها تنسيق لجميع التخصصات المتداخلة في النظام التعليمي . ويتم تدريسه في مرحلة أو أكثر من المستويات التعليمية، ويخصص له حصصاً بأسبوعية معينة. ومحدد في الجدول المدرسي . وهو يصلح كمقرر في الكليات الجامعية .



ولتوضيح أي النماذج أفضل في وضع وتطبيق منهج أو برنامج في التربية من أجل الجودة،يمكن المقارنة بينها وفق الاعتبارات التالية :

كفاءة المعلم / زيادة العبء على المنهاج / سهولة وضع المنهاج أو تطويره / التوافق مع المستوى العمري للمتعلم / التقويم / الكلفة .

وبشكل إجرائي يطرح الباحث عدداً من الخطوات التي يمكن من خلا لها إدخال مفاهيم الجودة في المناهج التعليمية، وهي :

1ـ تحديد من هم المستهدفون بهذه الخدمة (التعليم) .

2ـ تحديد أهداف التربية من أجل الجودة .

3ـ تحديد مسوغات ومبررات التربية من أجل الجودة .

4ـ تحديد مضامين ومجالات ومفاهيم الجودة لتعديل المناهج .

5ـ اختيار المداخل (الاستراتيجيات) المناسبة لإدخال مفاهيم ومبادئ وقواعد الجودة في المناهج .

6ـ تحليل مضامين الكتب وضبطها .

7ـ تصميم المناهج وفق المدخلات المعتمدة .

8ـ التقويم الأولي .

9ـ التجريب النهائي .

10ـ تحليل النتائج وتقويمها.

ميثاق التعامل الإداري

يسر الله لي أن أتولى بعض المسؤوليات الإدارية في الجامعات العربية . وقيادة خمس كليات للتربية في دول عربية ثلاث (مصر، والإمارات العربية المتحدة، وسلطنة عمان). وفي كل منها كانت تحكمنا مجموعة من المبادئ الإدارية التي تمثل ميثاقا للتعامل بيننا .

التدريب على مهارات إدارة الجودة والتميز:

لكي يتم تنفيذ الجودة الشاملة في المدرسة لابد من تنمية استراتيجيات التنفيذ وأن تنبع هذه الاستراتيجيات من المدرسة ذاتها، حيث إن المدرسة هي المسئولة عن صياغة وتعديل وتنفيذ الجودة الشاملة بها، وذلك على اعتبار أن التغيير يجب أن يحدث من داخل المدرسة، ولا يفرض عليها وبالتالي فإن نجاح استراتيجيات التنفيذ تعتمد بشكل أساسي على معرفة ومهارات القائمين على التنفيذ خاصة مدير / ناظر المدرسة والمعلمين والإداريين، فيما يتعلق بإدارة التغير وتنمية استراتيجيات التنفيذ، وكيفية إحداث التطوير التنظيمي في المدرسة وغير ذلك من مهارات إدارة التغيير التربوي .

ويتطلب الأمر عناية خاصة بتدريب مديري المدارس ونظارها وأيضا المعلمين الأوائل على كيفية إدارة التغيير في مدارسهم . ويجمل الدكتور أمين النبوي المهارات المطلوبة للإداريين والمعلمين لزيادة قدراتهم على إدارة التغيير وتنمية استراتيجيات إدارة الجودة الشاملة فيما يلي (2) :

1. مهارات التخطيط وتنمية القوى البشرية الموجودة بالمدرسة .

2. مهارات إدارة الصـــراع .
3. مهارات إدارة الميزانية وتخصيص الموارد .
4. مهارات تحليل السياق المدرسي والمناخ السائد فيها .
5. مهارات القيادة .
6. مهارات توليد الحلول البديلة والمفاضلة بين البدائل .
7. مهارات المخاطرة .
8. مهارات تنفيذ وإدارة التجديد التربوي .
9. مهارات استخدام التنظيم غير الرسمي في المدرسة .
10. مهارات إدارة الوقت وإدارة الاجتماعات .
11. مهارات تطبيق أو تحويل النظرية أو(الرؤية) إلى وقع فعلي .
12. مهارات التقويم المستمر لعمليات التنفيذ .
13. مهارات البحث، والقدرة على تطويره واستخدامه والاستفادة به في إدارة التغيير .،
14. مهارات فتح قنوات اتصال فعالة داخل المدرسة وبين المدرسة والبيئة المحيطة .
15. مهارات استشراف المستقبل وكيفية انعكاسه على المدرسة وأدوارها المتغيرة .
16. مهارات الإدارة الذاتية .
17. مهارات وضع معايير الأداء وأنماط السلوك العام .

وبينما تعرضها دراسات أخرى تحت عناقيد يشتمل كل منها على عدد مــن المـهارات التفصيلية، كما يلي :

1) التصميم Designing
2)التنفيـــــذ Implementing
3)تقويم المناخ المدرسي Evaluating school climate
4)دعم المدرسة وبناء رصيدها Building support
5)إعداد المنهج المدرسي Developing school curriculum

6)الإدارة التعليمية	Instructional management
7)التقويم الذاتي	Self evaluation
8)إعداد وتنمية عضو هيئة التدريس	Staff development
9)إدارة الموارد	Allocating sources
10)البحث التربوي	Educational research
11)التقويم	Evaluation
12)التخطيط	Planning

مقترحات للتميز:

1. تمثل إدارة الجودة طريقة حياة جديدة داخل المدرسة حيث ينظر إلى التنظيم المدرسي على أنه سلسلة جودة مستمرة تبدأ من المدخلات إلى المخرجات مارة بالعمليات الداخلية . ومن ثم نوصي بتطبيق هذا النوع من الإدارة بما يتطلبه من برامج تدريبية للمديرين والمدرسين الأوائل وبما يستلزمه من إعداد أدوات .
2. تطوير نظم اختيار مديري المدارس وأساليب تقويمهم بما يضمن تولي هذه المسئولة لمن لديه الرغبة في التطوير والتحديث والقدرة على ذلك .
3. التفكير في شيوع أسلوب الإدارة الذاتية لمديري المدارس وتفويضهم من السلطان ما يضمن مواكبتهم للجديد، وارتفاع مستوى أدائهم واتخاذهم القرارات المناسبة دون إبطاء .
4. تفويض المعلمين الأوائل بعض السلطات التي تمكنهم من ممارسة الإدارة والتدرب عليها بما يخفف الأعباء الإدارية عن مديري المدارس، ويكون كادرا إداريا احتياطيا.
5. تنظيم الدورات التدريبية المستمرة لكافة المشتغلين بالإدارة التربوية بما في ذلك المعلمون، وتحديث معلوماتهم سواء من حيث المادة العلمية التي تخصصوا في تدريسها أو من حيث المفاهيم التربوية أو الثقافة العامة .

6. الدراسة المستمرة لمعوقات التحديث والعمل على حل المشكلات المتجددة التي تحول دون تحقيق التميز .
7. تشجيع المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة في التعليم والتحرر من الأشكال التقليدية في الأداء التدريسي والذي يعتمد على الإلقاء فقط .
8. إجراء دراسة علمية جادة لمتطلبات النجاح في مراحل التعليم العام وتحقيق أهداف كل مرحلة منه وترجمة هذه المتطلبات إلى تكليفات تؤدي في المراحل السابقة مما يهيءالتلميذ بكفاءة لها .
9. بناء جسر حقيقي بين المدرسة الثانوية والتعليم العالي وتزويد طلاب هذه المدرسة بالمهارات اللازمة للنجاح في التعليم العالي سواء أكانت مهارات دراسية أو لغوية أو تقنية أو أنماط تفكير علمية أو اتجاهات أو قيما .
10. بناء جسر مماثل بين المدرسة الثانوية وسوق العمل حتى يهيئ الخريجون الذين لا يواصلون الدراسة الجامعية للعمل في قطاعات الحياة مما يستلزم تملكهم للكفايات العامة اللازمة لخوض هذا المجال .
11. تطور نظم الامتحانات المدرسية وأساليب تقويم الطلاب حتى تشمل تقويم شخصيتهم بشكل عام والتأكد من تنمية الجوانب المختلفة في هذه الشخصيات وعدم الاقتصار على تقويم تحصيلهم الدراسي .
12. نشر أساليب التجديد وأفكار الإبداع التي يأتي بها أحد العاملين على زملائه وإثابته عليها مما يشجع الآخرين على المضي في هذا الطريق وعدم التردد .
13. وأخيرا .. ليس ثمة برنامج واحد للجودة يصلح لكل مؤسسة تعليمية في كل مستوى ولكل زمان ومكان .. وليست ثمة وصفة طبية واحدة قاطعة لعلاج كل مشكلات العمل نحو الجودة والتميز .

المراجع

1) أحمد إسماعيل حجي : الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة 1998م .

2) أمين النبوي : إدارة الجودة الشاملة، مدخل لفعالية إرادة التغيير التربوي على المستوى المدرسي بجمهورية مصر العربية، المؤتمر السنوي الثالث، إرادة التغيير في التربية وإدارته في الوطن العربي، الجمعية المصرية للتربية المقارنة ـ القاهرة 21-23/ يناير 1995م .

3) توفيق محمد ماضي : إدارة الجودة، مدخل النظام المتكامل، دار المعارف القاهرة 1995م .

4) تيسير الدويك وآخرون : أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط2 1988م

5) جاسم الكندي : إعداد المعلم والجودة المنشودة، تصور مقترح لتطوير إعداد المعلم بجامعة الكويت، المؤتمر الثلاثون، جودة التعليم، خيار المستقبل، الكويت 7-10 إبريل 2001م .

6) جيوفري .ذ . دويرتي : تطوير نظم الجودة في التربية - ترجمة د .عدنان الأحمد وآخرين، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف، دمشق 1999م .

7) رمضان الشراح "الجودة الشاملة والأداء الاقتصادي والمالي للجهاز المصرفي الكويتي" "مؤتمر الجودة" الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، الكويت ـ10-13مارس 2002م .

8) ريمون المعلولي : التربية من أجل الجودة، استراتيجيات إدخال مفاهيم الجودة في مناهج التعليم النظامي "الندوة الوطنية السابعة للجودة "الجودة سبيلنا الى التحديث والتطوير" وزارة التعليم العالي، دمشق 4-6 نوفمبر 2001م .

9) سالم بن مستهيل شماس : "التميز والجودة في التعليم والتدريب" مؤتمر الجودة" الهيئة

العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، الكويت، 10-13مارس 2002م .

10) على السلمي : **إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للأيـزو**، مكتبة دار غريـب للطباعة والنشر، القاهرة 1996م .

11) فؤاد أحمد حلمي ونشأت فضل شـرف الدين : "مفـهوم الجـودة الشـاملة بـالتعليم الثانوي" **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، 1998م .

12) فريـد النجـار : "**إدارة الجامعـات الشـاملة رؤى التنميـة المتواصلـة**" ايـتراك للنشــر والتوزيع القاهرة 1999م .

13) محمد كبيه: مراقبة الجودة الإحصائية، تطبيقات عملية باستخدام برنامج MINITAB **الندوة الوطنية السابعة للجودة "الجودة سبيلنا إلى التحديث والتطوير** وزارة التعليـم العالي، دمشق 4-6نوفمبر 2001م .

14) محمد منير مرسي : **الإدارة المدرسية الحديثة**، عالم الكتب، القاهرة، 1995م .

15) مراد صالح مراد زيدان : "مؤشـرات الجـودة في التعليـم الجـامعي المصـري" المؤتمـر الثالث للتطوير الجامعي، جامعة القاهرة 1999م .

16) مركز الإمارات للدراسات الاستراتيجية، **التعليم والعـالم العربـي، تحديـات الألفيـة الثالثة** أبوظبي 2000م.

17) المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، **نظام إدارة الجـودة الشـاملة وإمكانيـة تطبيقه في مجال العمل التربوي في دول الخليج العربي**، مكتب التربية العربـي لـدول الخليج، الكويت 2001م.

18) همـام بـدراوي زيـدان : "جـودة أداء إدارة مؤسسـات التعليـم العـالي وأهميتـــها، معاييرها، مؤشـراتها، **مؤتمـر الجـودة**، الهيئـة العامـة للتعليـم التطبيقـي والتدريـب، الكويت 10-13مارس 2002م .

19) الهلالي الشربيني : "إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي" **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة ، العدد 37 مايو 1998م .

20- Almacraft, **Quality Assurance in Higher Education**. The Famous Press, London, 1994.

21- Alstete, J. W. **Benchmarking in higher education: Adopting best practices to improve quality** Eric Digest, ED 402800 .

22-Beare, H. B. Caldwell & Millikan, R. **Creating an Excellent School.** Routledge, N. Y., 1989.

23- Cotton, K. Applying **Total Quality Management Principles to Secondary Education in U.S.A**. Department of Education. ,Washington, D. C., November, 1994.

24- Ellis, T. I. **Motivating teachers for excellence**. Eric Digest, ED 259449.

25- Fetterman, **D. M. Excellence and Equality**. State University of New-York Press, N. Y., 1988.

26- Freed, Jann E. et al **A culture for academic excellence: Implementing the quality principles in Higher Education**. Eric Digest, ED 406962.

27- James, A. **Quality in Education: An implementation**. St-Lucie Press, Florida, 1996.

28- Mangieri, J. Editor **Excellence in education**. Christian University Press, Texas, 1985.

29- United Nations, Unesco **La Charte de Belgrade**

ملحق رقم (1)

المهارات الفنية الضرورية لمدير المدرسة

د . محمد منير مرسي : "الإدارة المدرسية الحديثة"

هناك عدة مهارات فنية ينبغي توفرها في نـاظر المدرسـة حتـى يسـتطيع أن يـؤدي عمله بنجاح وتتعلق هذه المهارات بالميادين المختلفـة الـتي تمثـل العمـل الوظيفـي لنـاظر المدرسة من هذه المهارات ما يتعلق بالتعليم وتطوير المنـهج ومنـها مـا يتعلـق بالعـاملين والمدرسة والتنظيم المدرسي وهيئة العاملين .

أولا – فيما يتعلق بالتعليم وتطوير المنهج :

1) المهارة في التعـرف علـى الاتجاهـات الاجتماعيـة والسياسـية والاقتصاديـة الهامـة في مجتمعه.

2) المهارة في تشكيل المناهج لتقابل احتياجات التلاميذ .

3) المهارة في تقدير القيمة التربوية لمختلف أنواع الخبرات والأنشطة .

5) المهارة في تقرير الخدمات التربوية التي يحتاج إليها مختلف التلاميذ .

6) المهارة في الترتيب والتنسيق بين الأنشطة بحيث لا يحدث تعارض بينها .

7) المهارة في إعداد أنشطة خاصة لتقابل أنواعا معينة من احتياجات المنهج .

8) المهارة فيالحكم على مناسبة المواد التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي .

9) المهارة في ترتيب وجدولة توزيع الأجهزة والمواد المتاحة للاستفادة منـها علـى أوسـع نطاق .

10) المهارة في تقدير فعالية الإشراف في تطوير التدريس .

11) المهارة في الاتصال بالإدارة المركزية حول البرنامج التعليمي للمدرسة .

ثانيا – فيما يتعلق بالتلاميذ :

1) المهارة في إرساء طرق جمع البيانات الرئيسية مثل حضور التلاميذ وتفسيرها وتسجيلها .

2) المهارة في الاتصال بآباء التلاميذ وتهيئة الأطفال الذين سيلحقون بالمدرسة في المستقبل.

3) المهارة في تقويم ربط الخدمات التوجيهية مع البرنامج الكلي للمدرسة وفي تقويم فعالية الخدمات التوجيهية بالنسبة للتلميذ .

4) المهارة في تحليل درجات التلاميذ وتفسير معناها بالنسبة لبرنامج المدرسة .

5) المهارة في تحديد مضمون الخطط القومية الكبيرة بالنسبة للبرنامج التعليمي .

6) المهارة في تكييف البرنامج التعليمي للظروف المتغيرة في المجتمع .

ثالثا – بالنسبة لهيئة العاملين :

1) المهارة في التعبير عن حاجات العاملين وتقصيها .

2) المهارة في تحليل وتفسير التوصيات التي تصدر عن العاملين .

3) المهارة في التعرف على مظاهر الرضا عن العمل أو السخط عليه بين العاملين .

4) المهارة في تقدير كفاءة أداء العاملين للواجبات المختلفة .

5) المهارة في توضيح الواجبات والوظائف للعاملين .

6) المهارة في تحليل البيانات الخاصة بالعاملين وفي الحكم على قيمة مختلف أنواع المعلومات الخاصة بهم .

7) المهارة في التعرف على احتياجات النمو المهني للعاملين .

8) المهارة في تنظيم المجموعات على أساس ميولهم واهتماماتهم والربط بين أغراض المجموعات والأهداف المهنية المنشودة .

9) المهارة في تقويم التغيرات في الكفاءة والاتجاهات المهنية بين العاملين .

رابعا – بالنسبة للمدرسة :

1) المهارة في تنظيم وجمع وإعـداد المتطلبـات التربويـة في ضـوء المعلومـات الاجتماعيـة والاقتصادية.
2) المهارة في تقويم أي خطة تربوية من خلال برنامج حقيقي فعلي .
3) المهارة في ترجمة البرنامج التربوي الى خطة واقعية .
4) المهارة في تطوير وتطبيق المعايير المناسبة لاختيار العاملين في الخدمات .
5) المهارة في الإشراف على برنامج الصيانة العامة للمدرسة .
6) المهارة في إعداد برنامج عملي للأمن ويمكن تطبيقه .

خامسا – بالنسبة للتنظيم المدرسي :

1) المهارة في تفسير الاحتياجات التربوية في ضوء الخدمات المتاحة .
2) المهارة في إعداد وتقديم وعرض التقارير الى السلطات المركزية .
3) المهارة في عمل الترتيبات التننطيمية التي تقدم التسهيلات المختلفة للخطة التربوية.
4) المهارة في تقدير فعالية أي إطار تنظيمي في ضوء الأغراض التربوية .
5) المهارة في بعد النظر وترقب الجوانب الايجابية والسلبية وفي اتخاذ التدابير لمواجهتها .
6) المهارة في تفويض السلطان المسئوليات .
7) المهارة في اكتشاف أي خلل في الإطار التنظيمي والتصـرف بسـرعة للمحافظـة علـى استمرار المدرسة في أداء وظيفتها .
8) المهارة في تقديم المشورة المهنية للمجموعات غير المهنية .

ملحق رقم (2)

الكفاءات اللازم توافرها في مدير المدرسة

دكتور أحمد حجي : الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية

أولا – كفاءات شخصيـة :

1) يحب الناس، ويحب أن يلتفوا حوله .
2) يسمع أكثر مما يتكلم .
3) يستعد باستمرار للتعلم .
4) يسعى إلى صداقة الغيــر .
5) يميل الى التعاون مع الآخـــرين .
6) يظهر البشاشة ويتصرف بدماثه ولطف .
7) يتمتع بالثبات الانفعالي والمزاج غير المتقلب .
8) يثق في الآخرين .
9) يفكر في شعور الآخرين قبل أن يتخذ قرارا .
10) يثابر في العمل، وتكون لديه القدرة على الاستمرار فيه .
11) يتصف بالشجاعة والصدق .
12) يفهم الاتجاهات الاجتماعية السائدة .
13) يتمتع بشخصية ديناميكية .
14) يستطيع استخدام الأساليب الديمقراطية .
15) قادر على الابتكار والإبداع .
16) يدرس كل ما يزيد فهمه للعمل التعليمي .

17) يحب عمله .

18) يفي بما يعد به .

19) يتسم بعقلية مفتوحة وموضوعية فيما يتعلق بعمله وعمل الآخرين .

ثانيا - كفاءات التخطيط التعليمي :

1) يؤمن بأهمية تحديد أهداف وغايات للعمل .

2) يعرف أنواع الأهداف التعليمية ومستوياتها ومواصفاتها .

3) يستطيع صياغة أهداف سلوكية .

4) يدرس الواقع المادي والبشري لمدرسته .

5) يدرس سياسات التعليم على المستوى العام والمحلي ويحللها .

6) يضع سياسات العمل في مدرسته .

7) يضع خططا لتنفيذ السياسات وتحقيق الأهداف المدرسية .

8) يحدد أنواع الأنشطة اللازمة .

9) يحدد المصادر والموارد المطلوبة .

10) يضع أولويات تنفيذية لتحقيق الأهداف الموضوعة .

11) يحسن استخدام الوقت وتنظيمه لتنفيذ الخطط .

12) يقوم الخطط الموضوع ويصحح مساراتها .

13) يفيد من نتائج تقويم الخطة .

14) يفهم ويحاول أن يتقبل السياسات والمواقف والأحوال المتعلقة بالتعليم على المستويين المركزي والمحلي .

15) يعرف كيفية استخدام الطرق الصحيحة لتوضيح وتصحيح ما يساء فهمه عن مدرسته .

16) يستثمر الخدمات المتاحة مركزيا ومحليا .

17) يعرف ويعمل على القيام بمسئولياته نحو مساعدة السلطات التعليمية على تطوير السياسات والخطط .

18) يحدد احتياجات المدرسة من القوى البشرية .

19) يتصل بالجهات المعنية لتوفير هذه الاحتياجات .

20) يوصي باختيار المرشحين للتعيين بالمدرسة أو النقل إليها أو منها .

21) يخطط للإفادة من المدارس المحيطة ولا سيما الفنية بورشها وإمكاناتها .

22) يعد تقديرات لإعداد التلاميذ الممكن قبولهم بالمدرسة .

23) يعد التقديرات لاحتياجات المدرسة من الفصول للنمو والتوسع والمباني والتجهيزات .

24) يضع خطط برامج الأنشطة المدرسية .

25) يوزع التلاميذ على فصول الصف الدراسي .

26) يعد البيانات الإحصائية والتقارير عن الموقف الجاري للمدرسة .

ثالثا –كفاءات التنظيم :

1) يضع أهدافا للتنظيم داخل المدرسة .

2) يوضح للمعلمين أن التغييرات العاجلة لن تحدث إلا بناء على طلبهم .

3) لا يبدأ عمله بإحداث تغييرات شاملة على الفور .

4) يحدد الأعمال المختلفة في إطار التنظيم المدرسي .

5) يحلل الأعمال والوظائف المختلفة في مدرسته .

6) يحدد الصفات التي ينبغي توافرها في شاغل كل وظيفة .

7) يشرف على وضع الجدول المدرسي، ويراجعه .

8) يمد يد العون للمعلمين الجدد .

9) يشجع قدامى المعلمين على مساعدة زملائهم ليشعروا أنهم جزء من المدرسة.

10) يؤمن بأن الآخرين قادرون على أن يقوموا بعمل أفضل .

11) يوزع المسئوليات على الأعضاء بعدالة .

12) يتيح لاكبر عدد من العاملين فرص العمل القيادي .

13) يفوض سلطاته للآخرين الذين يمكنهم تحمل أعباء العمل .

14) يحدد الموارد والمصادر ويضع توقيتات للأداء .

15) ينسق العمل بين الأفراد والجماعات .

16) يشجع ظهور الكفاءات الإدارية والفنية .

17) يؤمن بأن النظام المدرسي لا يجب أن يسوده القلق والارتياب .

18) يعمل على أن يسود النظام كافة النشاطات المدرسية .

19) يشرف على انتظام الدراسة بالمدرسة .

20) يشرف على الأنشطة التربوية .

21) يعد لاجتماعات مجلس إدارة المدرسة .

22) يشرف على شئون أعضاء هيئة التدريس، والعاملين، والطلاب .

23) يعد جدول الدراسة – أو يشرف على من يفوضه في عمله – والبرامج الزمنية للمواد الدراسية .

24) يضع جدول أعمال مجلس الآباء والمعلمين .

رابعا : كفاءات الإشراف التربوي :

1) يهيئ بيئة تعليمية أفضل لتطوير العملية التعليمية وجميع من بالمدرسة .

2) يعرف ويتقبل الفلسفة التعليمية للنظام الذي يعمل في إطاره .

3) يؤمن بسلامة أهداف المرحلة التعليمية .

4) يعرض المصادر التي تساعد على تطوير المنهج .

5) يكيف المنهج مع البيئة وحاجات التلاميذ .

6) يستخدم البيئة كمصدر لتنفيذ المنهج .

7) يتبنى مقاربة تجريبية للتدريس والمنهج بين المعلمين .

8) يعتبر نفسه مسئولا عن تحسين المنهج من خلال الأنشطة التي يتيح ممارستها في المدرسة: في الورش وجماعات العلوم، وجماعات الدراسات الاجتماعية ... الخ .

9) يتدارس المناهج مع المعلمين .

10) يساعد المعلم على رؤية مادته في وضعها الصحيح بين المواد الأخرى .

11) يقف على حسن تنفيذ المنهج المدرسي من خلال الاجتماعات مع مشرفي المواد ومعلميها وزيادة الفصول .

12) يساعد المعلمين على معرفة أفضل طرق التعليم .

13) يشجع المعلمين على الاحتفاظ بعلاقات مهنية .

14) ييسر للمعلمين معلومات عن الطلاب والجماعات المدرسية .

15) يحتفظ بسجلات تتضمن معلومات ويشجع المعلمين على تقديم تقارير .

16) يشجع المعلم على احترام تلميذه كإنسان .

17) يساعد المعلم على التمييز بين السبب والنتيجة بالنسبة للمواقف والمشكلات .

18) يساعد المعلم على حل مشكلات الطلاب .

19) يشجع المعلم على استخدام أسلوب التخطيط بمشاركة الطلاب بما يعكس الروح الديمقراطية التي تنمي مواصفات القيادة والتبعية عندهم .

20) يعرف ويتقبل ويحترم خصائص الأفراد والخلفية التعليمية، والشخصية لكل معلم .

21) يستثمر القوى الفردية والاهتمامات والمواهب الخاصة بكل معلم .

22) يقف على نواحي ضعف المعلم ويسعى الى مساعدته في التغلب عليها .

23) يتعرف على العمل الجيد للمعلم ويعرف الآخرين به .

24) يمارس العملية الديمقراطية .

25) التخطيط التعاوني، ويستخدم على مستوى العلاقات الفردية والجماعية .

26) خلق مناخ حر يشعر فيه المعلمون بحريتهم في التعبير عن المشاكل التي تهمهم .

27) يستخدم تقنيات متنوعة لتناول مشكلة أو برنامج .

28) يقوم سلوك نفسه في مواقف خاصة، ويقف بموضوعية على النواحي الجيدة والسيئة ويستخدم نتائج التقويم كأسس للعمل المستقبلي .

29) يعقد برامج لتدريب المعلمين .

30) يهيئ فرص النمو المهني والتنمية للمعلمين والعاملين .
31) يحفز المعلمين ليؤدوا عملهم بإتقان .
32) يخطط العمل الإشرافي من خلال الاجتماع مع أعضاء هيئة التدريس .
33) يزور المعلمين في أثناء تدريسهم والأنشطة المدرسية .
34) يعقد ندوات للمعلمين والتلاميذ .
35) يخطط لتقديم دروس نموذجية ويشجع أحد المعلمين على تقديمها .
36) يحدد المشكلات التي تواجه تنفيذ المنهج .
37) يدرس أسباب انخفاض تحصيل التلاميذ المتخلفين دراسيا .
38) يدرس سلوكيات التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية .
39) يقابل آباء التلاميذ المشكلين ويجتمع مع معلميهم .
40) يضع – بالاشتراك مع المعلمين والأخصائي النفسي والاجتماعي – طرق علاج هؤلاء التلاميذ .
41) يؤمن بأهمية التوجيه التربوي والمهني .
42) ينظر إلى الإشراف والتوجيه باعتباره حاجة لكل طالب، وليس قاصرا على غير الأسوياء .
43) يساعد التلاميذ على الاختيار من بين المواد الأكاديمية والعملية .
44) يسعى إلى جعل النظام المدرسي مرنا لتلبية ما قد يطرأ من تغيرات .
45) يعرف خصائص نمو الطلاب في مرحلة المراهقة .
46) يؤمن بضرورة مقابلة متطلبات نمو المراهقين .
47) يهيء فرص اكتشاف ميول الطلاب وقدراتهم.
48) يضع خطة علمية لتوجيه الطلاب .
49) يشجع التجريب التربوي .
50) يفيد من خبرات العاملين معه .

51) يتجنب الإساءة إلى المدير السابق ولا ينتقد أعماله .
52) يبتعد عن إصدار أحكام على المدير السابق .
53) يبحث عن الصفات الحسنة في الآخرين .
54) يكلف العاملين بأعمال تتفق وإمكاناتهم .
55) يهيئ بيئة تشجع المعلمين على الابتكار وتحسين التعليم .
56) يعترف بجهود من يجربون طرقا جديدة للتعليم .
57) يتيح للمعلمين اكتساب الخبرات من ميادين متعددة .
58) لا يفرض فلسفة معينة أو طريقة محددة على الآخرين .
59) يتجنب الدخول في معركة مع من يعارضه في الرأي .

خامسا :كفاءات العلاقات الإنسانية :

1) يؤمن بالعمل الديمقراطي والتشاركي .
2) يتيح للأفراد – عملين وتلاميذ – فرص التعبير عن آرائهم .
3) يشجع المعلمين على الاحتفاظ بعلاقات مهنية وشخصية .
4) يشجع المعلمين على عرض مشكلاتهم متى احتاجوا لمساعدته .
5) يحترم شخصيات الأفراد .
6) يستخدم الأسلوب الديمقراطي في المواقف المختلفة ليشعر الجميع بأن هناك حاجة اليهم وأنهم جزء ,,أساسي من المدرسة .
7) يساعد المعلمين في حل مشكلات تلاميذهم.
8) يشعر الأفراد بأنهم متقبلون، وأنه بحاجة الى كل فرد منهم .
9) يحترم رأي الآخرين، والاختلاف في الرأي والحكم .
10) يعامل الآخرين معاملة عادلة دون تفرقة لأي سبب .
11) يشعر الآخرين أن طموحاتهم وقدراتهم موضع الاعتبار في النشاط المدرسي .

12) يشجع أوجه النشاط التي تنشئ علاقات ودية بين المدرسين بعضهم والبعض وبينهم وبين التلاميذ .

13) يستعد لتقديم رغبات العاملين على رغباته .

14) يؤمن بمسئوليته في بناء روح معنوي عال بين الآخرين .

15) يؤمن بأنه يستحيل على المعلم أن يلقى مشكلاته الشخصية خارج المدرسة .

16) يثق في الآخرين .

17) يفكر في شعور الآخرين قبل أن يتخذ قرارا .

18) يضرب المثال للمعلمين في احترام شخصيات التلاميذ .

19) لا يتخذ من بعض المدرسين قنوات لنقل أسرار الآخرين (كجواسيس) .

20) يعمل على تحسين ظروف العمل .

21) يتعرف على شعور العاملين والتلاميذ .

22) يطالب الإدارة بتلبية حاجات المعلمين وحفزهم ماديا ومعنويا .

23) يعمل على أن يرقي العاملون في موعد ترقيتهم .

24) يعني بنظافة المدرسة وتزويدها بوسائل الراحة .

25) يعمل على اتباع حاجات العاملين والتلاميذ .

26) يبني مناخا مدرسيا ينمي حب المدرسة والانتماء إليها .

سادسا – كفاءات العمل مع الجماعات :

1) ينمي في الآخرين مهارات العمل الجماعي المثمر .
2) يرسم الطرق الجدية للعمل الجماعي ..
3) يعرف أعضاء اللجان بأعمال كل لجنة .
4) يشجع الآخرين على القيادة .
5) يعاون كل جماعة في تحقيق أهدافها .
6) يهتم بالعمل التعاوني .

7) يعاون الجماعات على حل مشكلاتها التنظيمية .
8) يؤمن بأن السيطرة تضعف قوة الأفراد داخل الجماعة .
9) يعاون المعلمين على إدراك طرق التفكير الجماعي .
10) يؤمن بأنه يعمل مع جماعة رفيعة من الناس .
11) ينبذ الوسائل التي لا تحقق أغراض الجماعة .
12) يشجع الجماعة على وضع قواعد مرشدة في تنظيم برامجها وتوزيع العمل بين أعضائها .
13) يستغل مواهب الأعضاء في الوصول الى القرارات السليمة .
14) يبتعد عن السيطرة على الجماعات المدرسية .
15) يساعد الأعضاء على الشعور بالمسئولية .
16) ينمي في الأعضاء روح العمل في الفريق .
17) يؤمن بضرورة المشاركة كأسلوب لنجاح العمل .
18) يشرك الجماعات المدرسية في تنفيذ الأعمال المختلفة .

سابعا :كفاءات دورة القرار التعليمي :

1) يؤمن بضرورة المشاركة في دورة القرار .
2) يشرك أعضاء المدرسة في دراسة المشكلات المختلفة .
3) يشرك أعضاء المدرسة في وضع البدائل المختلفة لحل كل مشكلة، وتقويم كل بديل.
4) يتخذ القرار الملائم في توقيت مناسب .
5) يعلم العاملين والمعنيين بالقرار في حينه .
6) يتقبل ردود الفعل والآراء المختلفة على ما يتخذه من قرارات .
7) يهيئ البيئة المدرسية لتنفيذ القرار .
8) يقوم القرارات التي يتخذها، ويفيد من نتائج التقويم .

9) يلتقي بالآباء لتدارس أحوال المدرسة .

ثامنا :كفاءات الاتصال :

27) يؤمن بضرورة الاتصال بالآخرين .

28) يحتفظ بسجلات تضم المعلومات الضرورية عن العاملين والتلاميذ والأمور المدرسية والتعليمية

29) يشجع الأفراد على زيارته لمناقشة الأمور المدرسية .

30) يشجع زيارات الأباء للمدرسة .

31) يسعى إلى أن تكون هناك طرق متعددة للاتصال الداخلي والخارجي .

32) يتبنى طرقا مختلفة للاتصال بالعاملين والتلاميذ .

33) يمتلك مهارات الاتصال .

34) يحسن إدارة الاجتماعات وجلسات العمل .

35) يوفر قاعدة للبيانات والمعلومات في المدرسة .

36) يعمل على إزالة معوقات عملية الاتصال .

37) يسعى إلى تحقيق أهداف عملية الاتصال له وللآخرين .

38) يعمل على أن يفتح باب مكتبه لمن يريد مقابلته .

تاسعا : كفاءات ربط المدرسة بالبيئة :

1) يؤمن بأن التربية عملية اجتماعية .

2) يؤمن بأن المدرسة جزء من المجتمع، وأنها صورة مصغرة لمجتمعها .

3) يؤمن بدور المدرسة في تنمية بيئتها ومجتمعها .

4) يعرف أساليب ربط المدرسة بالبيئة .

5) يحدد مصادر البيئة التي يمكن إفادة المدرسة منها .

6) يحدد طرق خدمة البيئة .

7) يحدد مشكلات البيئة ويدرسها مع معلميه دراسة علمية .
8) يقترح دور المدرسة في حل هذه المشكلات .
9) يضع خطة لإشراك المجتمع المحلي بمؤسساته وجماعاته وأفراده في العمل المدرسي.
10) يدعو ممثلين للمجتمع المحلي مع هيئة المدرسة لخدمة المدرسة والبيئة .
11) يشرك المدرسة في نشاط المجتمع المحلي .
12) يستخدم روابط وجمعيات الأباء والمعلمين والجمعيات المماثلة لتنمية شخصية التلاميذ وتنمية فهم أهداف المدرسة، واكتشاف الحاجات المختلفة وإشباعها .
13) يمارس القيادة في زيادة إسهام الأباء في حل المشكلات المختلفة .
14) يعرف المستوى الاقتصادي الاجتماعي لكل أسرة والبيئة المحيطة .
15) يشجع زيارات الأباء ويضع ترتيبات لجذبهم .
16) ينمي طرقا منتظمة لتعريف الأباء بالمدرسة وما يحدث بها .
17) يستفيد بفاعلية من مشاركة الطلاب في الإعلام عن المدرسة ومشكلاتها وحاجاتها إلى الدعم
18) يعبيء الجهود التطوعية لدعم مدرسته .
19) ينظم زيارات مع مديري المدارس المجاورة .
20) يتفق مع مسئولي أجهزة الشباب على استغلال ملاعب وإمكانات الأندية لخدمة الأنشطة الطلابية .

عاشرا - كفاءات النواحي المالية والإدارية :

1) يشرف على الشؤون المالية والخدمات الإدارية .
2) يضع موازنة مالية لمدرسته .
3) يعرف اختصاصات كل موظف مالي وإداري .
4) يعرف كل واحد بواجباته بطريقة تمنع التداخل في الأعمال .
5) يعرف مسئولياته واختصاصاته المالية والإدارية .

6) يعرف القوانين واللوائح والقرارات المالية والإدارية .
7) يعد التقارير السنوية عن العاملين بمدرسته .
8) يتخذ قرارات بإسناد العهد للعاملين .
9) يحتفظ بسجلات للعاملين تتضمن بيانات عن إقامتهم وغيابهم .
10) يوزع الأعمال على العاملين والمعلمين .
11) يعرف قواعد القبول والتحويل وإعادة القيد .
12) يراقب العمل المدرسي بشكل مستمر للتأكد من انتظام العمل .
13) يبلغ جهات الإدارة بالمخالفات المالية .
14) يقوم بجرد خزينة المدرسة من وقت لآخـر .
15) يعرف العاملين بالمنشورات والقرارات التي تبلغ إلى المدرسة .
16) يلتزم بأغراض الصرف من السلفة .
17) يلتزم بأحكام اللوائح المالية .
18) يشرف على بيع ما قد تنتجه المدرسة .
19) يشرف على تغذية التلاميـذ .
20) يتابع قيام المدرسة بالرد على المكاتبات في الوقت المناسب .
21) يتابع الالتزام بلائحة محفوظات الحكومة الخاصة بالحسابات وشئون العاملين.
22) يعرف الاحتياجات المادية المطلوبة لمدرسته : أجهزة – أدوات – معدات- خامات.
23) يلبي – قدر الإمكان – الحاجات المادية التي يطلبها المعلمون متى كانت لازمة للأداء الجيد .
24) يستكمل احتياجات المدرسة من المباني والتجهيزات والمعدات والأدوات والكتب وينظم استخدامها .

حادي عشر – كفاءات التقويم :

1) يؤمن بأن التقويم وسيلة لغاية أكبر هي تحسين العمل التعليمي .

2) يضع أهدافا لعملية التقويم .
3) يضع محكات ومعايير للحكم على العمل والنشاط بمشاركة الآخرين .
4) يراجع الخطط الموضوعة في ضوء معايير علمية .
5) يقوم العمل في ضوء المحكات الموضوعة .
6) يصدر أحكامه على أساس الحقائق .
7) يعرف أنواع الاختبارات والمقاييس وشروطها .
8) يستطيع وضع اختبارات للتقويم .
9) يدرب المعلمين الجدد على أساليب التقويم والامتحانات .
10) يساعد المعلم على تصحيح أخطائه .
11) يقوم عمله هو الإداري والفني .
12) يراجع تقويم المعلمين للتلاميذ .
13) يعمل على أن يكون تقويمه موضوعيا .
14) يهتم بأن يترك التقويم أثرا طيبا .
15) يشرف على أعمال الامتحانات الفترية والنهائية والعامة .
16) يعرف إجراءات عقد اللجان العامة لامتحان الشهادة الثانوية .
17) يراجع تقارير الكفاءة لتقييم أداء العاملين .
18) يعد تقارير عن مدى تحقيق المدرسة لأهدافها .

ملحق (3)

تقرير

اجتماع الخبراء العرب حول وضع ضوابط ومعايير للترخيص لمؤسسات التعليم العالي الخاصة في الوطن العربي

تنفيذا للتوصية الخامسة للمؤتمر السابع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، واستجابة لطلب اللجنة الوزارية للمتابعة المنبثقة عن المؤتمر السابع في اجتماعها الخامس، تم عقد اجتماع خبراء في مدينة عمان بالمملكة الأردنية الهاشمية دعا إليه اتحاد الجامعات العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لوضع ضوابط ومعايير الترخيص لمؤسسات التعليم العالي الخاصة يومي 9-10 صفر 1421هـ الموافق 13-14 أيار 2000م.

المحور الأول : ضوابط ومعايير الترخيص لمؤسسات التعليم الخاصة :

بالرغم من أن نشر العلم والمعرفة عن طريق المؤسسات الأهلية متجذر في التراث العربي والإسلامي ماضيا وحاضرا إلا أن العقدين الأخيرين من القرن العشرين شهدا توسعا كبيرا في التعليم الخاص في كثير من البلدان العربية . وقد أملت هذا التوسع زيادة الطلب على التعليم العالي من المجتمع وعجز الجامعات الحكومية عن سد تلك الحاجات، كما وأملته ضرورة توفير فرص تعليمية للطلبة العرب الذين يدرسون في الخارج وضرورة مواجهة متطلبات العولمة وما يترتب عليها من تحرير الخدمات بما فيها الخدمات التعليمية.

ولذلك فإن مؤسسات التعليم العالي الخاصة (الأهلية) في الوطن العربي وجدت لتبقى ولكن لابد من وضع ضوابط ومعايير للترخيص لها لضبط الجودة وضمان النوعية

بحيث تحقق المفهوم العالمي للجامعة وتفي بالأهداف الوطنية التي أنشئت من أجلها، ولابد أن تخضع كذلك لعملية تقويم مستمرة للتأكد من حسن سيرها وتطورها ومواءمتها للظروف والمتغيرات المتسارعة ومتطلبات العولمة.

وبعد استعراض ومناقشة تجارب بعض البلاد العربية في مجال الترخيص لمؤسسات التعليم العالي الخاصة (الأهلية) وضح أن بعض البلاد العربية قد قطعت مراحل لا بأس بها في هذا المجال ولكنها تواجه بعض المشكلات، وأن هناك قواسم مشتركة بين تجارب الدول التي بدأت فعلا في تطبيق نظام التعليم العالي الخاص (الأهلية) . وقد اتفق المجتمعون على النقاط التالية:

أ- مسؤولية إجراءات الترخيص:

تكون الوزارة أو الجهة المسؤولة عن التعليم العالي هي الجهة المختصة بإجراءات الترخيص ووضع اللوائح التنظيمية والمتبعة والإشراف، ويمكن لها إنشاء أجهزة إدارية وفنية لتسهيل عملها في هذا الصدد تمثل فيها قطاعات المجتمع ذات العلاقة بالتعليم العالي.

ب- الترخيص الأولي :

أن تراعى عند الترخيص الأولي الضوابط الآتية :

أولا : أن يكون من بين القائمين على أمر المؤسسة (مؤسسون، مجالس أمناء... الخ) نسبة معينة تحددها كل دولة من ذوي الخبرة في التعليم العالي.

ثانيا : تحدد كل دولة الشروط المتعلقة بجنسية القائمين ومصادر تمويل المؤسسات التعليمية الخاصة.

ثالثا : التأكد من أن الهدف الربحي لا يطغى على الأهداف التربوية ولا يؤثر سلبا على نوعية المخرجات.

رابعا : التأكد من أن أهداف المؤسسات الخاصة تهم في تحقيق أهداف التعليم العالي المعتمدة في البلد المعني وتكمل حاجة التعليم العالي فيه بناء على المعايير التالية :

1. توسيع فرص القبول للطلاب المؤهلين.

2. سد الفجوات المهنية والعلمية وتلبية احتياجات التنمية الشاملة والاستجابة للتغيرات التلقائية.

3. التوزيع الجغرافي لخدمة المناطق البعيدة والأقل نموا.

4. تقديم صيغ حديثة من أنماط التعليم العالي.

5. خدمة قطاعات المجتمع عبر برامج التعليم المستمر.

6. التأكد أن لدى المؤسسة خطة لتوفير الإمكانات للبحث العلمي.

خامسا: التأكد أنه يتوفر للمؤسسة الإمكانات المالية لتأمين استمراريتها، ويستحسن أن يطلب من المؤسسة تقديم دراسة جدوى اقتصادية.

سادسا: التزام المؤسسين بالقيم الأكاديمية والاجتماعية.

سابعا: تلتزم الجهة المعنية بالبت في أمر الترخيص الأولي في مدة لا تتجاوز ثلاثة أشهر.

ثامنا: يترك لكل دولة تحديد المدة الزمنية لاستمرار صلاحية الترخيص.

ج- الترخيص النهائي :

تراعى عند الترخيص النهائي الضوابط والمعايير الآتية :

أولا : الموارد البشرية :

(1) توافر بنية تنظيمية متكاملة تشمل على الأقل ما يلي :

- مجلس أمناء أو ما يقوم مقامه يضم نسبة معينة من أصحاب الكفاءة والخبرة في العمل الأكاديمي.
- جهاز إداري.
- مجلس أكاديمي مسؤول عن الأداء العلمي للمؤسسة.
- مجالس للكليات والأقسام.
- يعد الترخيص النهائي بداية لعمل المؤسسة ويجب تقيد المؤسسة بالمعايير باستمرار والتحقق من التزامها بذلك.

(2) توافر بيان بأسماء ومؤهلات وخبرات شاغلي المناصب القيادية وأعضاء هيئة التدريس بما فيها المؤسسة أو مديرها وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام والوحدات الإدارية ... الخ.

(3) توافر هيئة تدريس مؤهلة تراعى فيها المعايير التالية :

3-1 أن لا تقل نسبة أعضاء هيئة التدريس للطلاب عن النسبة المقبولة التي تحددها الجهة المختصة في التخصصات المختلفة.

3-2 تحديد العبء الدراسي بما يتيح المجال لعضو هيئة التدريس لتجويد العملية التعليمية والقيام بدوره في البحث العلمي.

3-3 وجود خطة لتأهيل واستكمال أعضاء هيئة التدريس وتنمية كفاءاتهم.

3-4 توفر الأعداد الكافية من الأطر المساعدة والفنية.

ثانيا : المرافق والتجهيزات :

التأكد من امتلاك المؤسسة لمنشآت في موقع مناسب يجعلها مهيئة لأغراض التعليم العالي ويشمل ذلك:

1. قاعات المحاضرات وحلقات النقاش بالسعة المطلوبة.
2. مصادر التعلم من مكتبة ووسائط متعددة بالمستوى المطلوب من ناحية الكم والنوع.
3. مختبرات مجهزة إذا تطلب التخصص لذلك.
4. ورش ومستلزمات التدريب العملي والحلقي إذا تطلب التخصص ذلك.
5. مكاتب لأعضاء هيئة التدريس والأطر الإدارية.
6. مرافق لخدمات الطلاب ورفاهيتهم وأنشطتهم الثقافية والرياضية والاجتماعية.
7. مرافق وخدمات صحية.
8. تجهيزات لازمة لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في الإدارة والتعليم والتعلم.

ثالثا : البرامج والمناهج :

يطلب لكل برنامج تقدمه المؤسسة ما يلي :

1. تحديد الأهداف العامة في النواحي العلمية والمهنية والاجتماعية.
2. تحديد الشهادة التي يؤدي إليها كل برنامج.
3. تحديد الحد الأدنى من السنوات والساعات التدريسية والتحقق من أن هذا العدد يستجيب للمعايير المعتمدة لمستوى الشهادة التي يؤدي إليها البرنامج.

4. تحديد الكفايات التي ينتظر تحقيقها في نهاية البرنامج ومطابقتها لمستوى الشهادة.

5. بيان بالمقررات المقترحة وبمواصفتها التفصيلية: أهداف كل مقرر، مادته، طرائق تقويم التعلم والتأكد من أن المنهاج يستجيب للمعايير التالية :

- مواءمة المقررات المقترحة مع الأهداف والكفايات المتوخاه، ومع التقدم العلمي.
- التولزن بين المقررات العامة والمقررات العامة ومقـررات الأختصـاص وامقـررات الأختيارية .
- التدرج في المقررات .

رابعا : الأنظمة واللوائح :

- النظام الأساس.
- اللوائح المنظمة لعمل هيئات المؤسسة.
- لائحة شؤون أعضاء هيئة التدريس.
- اللوائح المالية والإدارية.
- النظام الدراسي واللوائح المنظمة له.
- لائحة الامتحانات والتقويم.
- اللوائح المنظمة للبحث العلمي وخدمة المجتمع.
- لوائح شؤون الطلاب.

خامسا : التمويل :

- تحديد الموازنة ومصادر التمويل.
- تحديد أوجه الصرف.
- الضمانات القانونية والكفالات التي تقدمها المؤسسة لحفظ حقوق الطلاب والعاملين فيها في حالة قصور أو عجز المؤسسة عن الوفاء بالتزاماتها التعليمية والتربوية.

المحور الثاني : آليات التقويم والاعتماد الأكاديمي :

من أجل ضبط الجودة وضمان النوعية اتفق المجتمعون على أن تخضع مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي لعملية تقويم واعتماد مستمرة وذلك للتأكد من حسن سيرها وتطورها ومواءمتها للمتغيرات. من أجل ذلك يرى المجتمعون :

1- قيام هيئات للتقويم والاعتماد على ثلاث مستويات :
- داخل المؤسسة بقيام وحدة تقويم ذاتي.
- على مستوى الدولة يكون التقويم الزاميا ومستمرا وتنشأ له هيئة على نمط الآلية المقدمة من اتحاد الجامعات العربية للتقويم العام للمؤسسة والتقويم الخاص لكل برنامج.
- على مستوى الوطن العربي ويكون التقويم اختياريا ويقوم اتحاد الجامعات العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم باستكمال الآلية التي قدمها اتحاد الجامعات العربية للتقويم العام للمؤسسة والتقويم الخاص لكل برنامج.

2- يرى المجتمعون حث الدول باتخاذ القرارات اللازمة لتأمين مستلزمات التقويم بما فيها تأهيل الأطر الفنية والإدارية والموارد المالية اللازمة للقيام بعملية التقويم.

3- يوصي الخبراء أن يتم التوسع في عمليات التقويم والاعتماد ليشمل تدريجيا مؤسسات التعليم العالي الحكومية والبرامج التي تقدمها كافة.

4- تشجيع الاستعانة بالمؤسسات والهيئات الدولية في عمليات التقويم.

يوصي الخبراء بأن تقوم هيئة الاعتماد القومية المقترحة بتحديد التفاصيل اللازمة للمعايير والمحكات بما يضمن التوصل إلى الأفضل

ملحق (4)
نماذج تأكيد الجودة

يرجع تقسيم نماذج الأيزو لتأكيد الجودة إلى ثلاثة أنواع (9001، 9002، 9003) إلى أن الالتزامات التعاقدية هى محور أغلب العلاقات بين أكثر المستهلكين والموردين .

الفرع الأول : نموذج الأيزو 9001

أيزو 9001 هى النموذج المناسب إذا احتاج المشروع إلى التصميم و التطوير لتحقيق متطلبات العملاء، كما يشترط هذا النموذج الإنتاج، و التركيب، و خدمة ما بعد البيع، متى كانت هذه العمليات جزءاً من نشاط المشروع، و تنطبق أيضاً على المشروعات الخدمية التى تقدم منتجات مثل التصميم أو ما يمكن وصفه بالملكية الفكرية مثل الاستشاريين و مهندسى التصميمات، و المعماريين، و المهن المماثلة .

و يناسب نموذج أيزو 9001 التطبيق في حالات التعاقد عندما يكون مطلوباً لتأكيد تطابق متطلبات المواصفات خلال مراحل متعددة قد تشمل التصميم، و التطوير، والإنتاج، و التركيب، و الخدمات، وزيادة على ذلك :

1- عندما تستلزم متطلبات العقد بذل جهد في التصميم، و تكوين متطلبات المنتج موضوعة أساساً في صورة شروط للإنجاز أو تحتاج لأن توضع في هذه الصورة .

2- عندما تتحقق الثقة في مطابقة المنتج للمواصفات عن طريق مواءمة القدرة الخاصة للمورد على التصميم و التطوير و الإنتاج و التركيب و الخدمة .

الفرع الثانى : نموذج الأيزو 9002 .

و أيزو 9002 هى نموذج لتأكيد الجودة في الإنتاج و التركيب و خدمة ما بعد البيع، ويستخدم هذا النموذج حيث ينتج المشروع مصنوعات و يقدم خدمات، كما يطبق أيضاً عندما يتضمن العقد التركيب و خدمة ما بعد البيع، وهذا النموذج يكون مطلوباً في حالة:

1- أن تكون المتطلبات الخاصة بالمنتج موضوعة في شروط خاصة بتصميم أو بمواصفات موجودة فعلاً .

2- تتحقق الثقة في المنتج عن طريق مواءمة القدرة الخاصة للمورد على الإنتاج أو التركيب.

الفرع الثالث : نموذج الأيزو 9003

و يعتبر نموذج 9003 نموذجاً لتأكيد الجودة في التفتيش و الاختبار النهائي، وهو يستخدم في المتاجر الصغيرة أو الأقسام داخل المؤسسة، وهو يناسب الحالات التعاقدية عندما يمكن عرض أو بيان مدى مطابقة المنتج للمتطلبات بدرجة ثقة مناسبة تتحدد عن طريق تحديد مدى قدرة المورد على إجراء الفحص و الاختبار للمنتج بشكل مرضٍ .

وطبقاً لنموذج أيزو 9003 فإن على الموردين أن يثبتوا قدرتهم على فحص و اختبار المنتج (أى استخدام خطة سليمة و مقبولة للمعاينة و متابعة معدات و أجهزة الاختبار)، و يتوقع من الموردين الذهاب لأبعد من ذلك وفقاً لنموذج أيزو 9002 ليثبتوا أن العملية الصناعية المختصة قادرة على المحافظة على المتطلبات وفقاً لمواصفات التصميم (أى إجراء دراسات القدرة للآلات أو العمليات)، وعلى الموردين وفقاً لأيزو 9001 أن يفعلوا أكثر من ذلك ليثبتوا أيضاً قدرة و كفاءة كل بند في التصميم و التطوير و الخدمة .

و عندما تقرر مؤسسة ما التسجيل لأحد النماذج الثلاثة السابقة فإن عليها أن تقرر أولاً (ما لم يشترط عليها عملاؤها نموذجاً معيناً) اى نموذج من نماذج تأكيد الجودة يناسب احتياجاتها بصورة أفضل .

ومن الملاحظ أن نموذج أيزو 9003 هو جزء من أيزو 9002 وهو بدوره جزء من أيزو 9001، فأكثر نماذج الجودة تفصيلاً هو 9001 الذى يتكون من عشرين فقرة، و يتكون نموذج أيزو 9002 من ثمانى عشرة فقرة، أما نموذج 9003 فيتكون من اثنتى عشرة فقرة، وعندما يرى متخذ القرار أن نموذج أيزو 9003 يمثل الحد الأدنى فإن عليه أن يختار واحداً من النموذجين الآخرين حسب احتياجاته، وهنا عليه أن يبحث هل هو مكلف بالتصميم و التطوير فيكون النموذج الأول هو الأنسب، أما إذا لم يكن مطلوباً منه ذلك فإن نموذج أيزو 9002 يكون هو الأنسب .

قائمة بنود نظام الجودة

العنوان	الفقرة الخاصة أو البند الفرعى في :		
	أيزو 9001	أيزو 9002	أيزو 9003
المسئوليات الإدارية	1	1	1
مبادئ نظام الجودة	2	2	2
مراجعة العقد	3	3	–
مراقبة التصميم	4	–	–
مراقبة المستندات	5	4	3
المشتريات	6	5	–
المنتجات التى يودها المشترى	7	6	–
تعريف ومتابعة المنتج	8	7	4
مراقبة العمليات	9	8	–
الفحص و الاختيار	10	9	5
معدات الفحص و القياس و الاختيار	11	10	6
لائحة الفحص و الاختيار	12	11	7
مراقبة المنتجات غير المطابقة	13	12	8
الإجراء التصحيحى	14	13	–
المناولة و التخزين و الحزم و التسليم	15	14	9
سجلات الجودة	16	15	10
المراجعة الداخلية	17	16	–
التدريب	18	17	11
خدمات ما بعد البيع	19	–	–
الأساليب الإحصائية	20	18	12

الفصل الخامس

معايير الجودة في أداء المعلم[1]

بدلاً من مقدمة:

بداية لعلك تتفق معي على أن جميع الدلائل، المتوافرة أمـام أنظارنـا والمتواتـرة في جميع مناشط حياتنا، تؤكد في دلالة واضحـة أن الحضـارة الـتى تعيـش البشـرية اليـوم في ظلالها، محكومة في الأساس بالعلم وموجهة بالتكنولوجيا. ولعلك تتفق معي كذلك على أن المجتمعات التى تحتل مكان الصدارة اليوم في قيادة عمليات تشييد صرح هذه الحضـارة والتحكم في مقدراتها تمتلك نظماً تعليمية متقدمة، أقل ما يمكن أن توصف به أنـها نظـم تعليمية عالية الجودة مرتفعة الفاعليـة، حيـث يسـتحيل أن نجـد مجتمعـاً متقدمـاً ونظامـه التعليمى متخلف، وبنفس القدر يستحيل أن نجد مجتمعاً متخلفاً ونظامه التعليمى متقدم. ومن ثم فلعلك تتفق معي ثالثاً على أن كفاءة وفعالية أي نظام تعليمى اليوم تقاس بمدى قدرته على إكساب المتعلمين فيه المهارات والقدرات التى تمكنهم من الإسهام الفـاعل في بناء نهضة مجتمعهم وتحقيق نهضة أمتهم، حيث يصبح الهدف الأساسى، الـذي تتمحـور حوله كافة الأهداف الأخرى لمثل هذا النظـام، يتمثـل في إعـداد الفـرد المنتـج للمعرفـة، المبدع للتكنولوجيا، باعتبار الإنتاج المعرفي، كمـاً وكيفـاً، والإبـداع التكنولوجـى، إنتاجـاً وتوظيفاً، باتت الأدوات الأساسية لبناء أية نهضة مجتمعية، فضلاً عن كونها أضحت مـن أبرز المعايير التي يقاس على ضوئها تقدم أية أمة.

وفي سياق هذا الطرح يبرز الدور المحوري للمعلم في تحقيق كفاءة وفعاليـة النظـام التعليمي، باعتباره الركيزة الأساسية لتحقيق جـودة هـذا النظـام، نظـراً لحيويـة دوره في الارتقاء المستمر بمستوى أداء المتعلمين، الذي يمثل الغاية الأساسية التي يسـعى إليـها أي نظام تعليمي، بغض النظر عن حالة مدارسـه، وكثافـة حجـرات الدراسـة بـها، وطبيعـة المناهج الدراسية المستخدمة فيه، ونوعية التكنولوجيا ومصادر التعلم التي يعتمـد عليـها، ومقومات البيئة المحيطة، أو أي عامل من العوامل المرتبطة ببيئة التعلـم الـتي ينتظـم فيـها

---

(1) دكتور / سعيد أحمد سليمان

التلاميذ. فبالرغم من أهمية ذلك كله لضمان جودة وفاعلية النظام التعليمي، إلا أنها ستظل عديمة الجدوى قليلة الفاعلية ما لم يتوافر المعلم القادر على/ الراغب في توظيفها بفاعلية وتوجيهها بحكمة صوب الأهداف التربوية التي يسعى النظام لتحقيقها.

وهكذا فلقد بات من الأمور المتفق عليها بين جميع المهتمين بالشأن التربوي على اختلاف توجهاتهم الفكرية أن ثمة ارتباط قوي بين نوعية الأداء في أي نظام تعليمي ونوعية أداء المعلمين العاملين فيه، حيث يمكننا التسليم بالقول: "أنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى معلميه" (Higginson, F.L.1996 – في الكندري وفرج:2001). ذلك أن المعلم يمثل محور الارتكاز في تحقيق الأهداف التربوية التي يتبناها النظام التعليمي وعلى عاتقه تقع مسئولية تحويل الأفكار والرؤى التجديدية التي يطرحها القائمون على هذا النظام وواضعو خططه وراسمو سياساته إلى نواتج تعليمية تتمثل في صورة معارف ومهارات واتجاهات تتبدى في سلوك المتعلمين.

ومن هنا يمكن القول بأنه إذا كان الدور المتوقع من المعلم على هذه الدرجة من الأهمية في جميع الأوقات، فإن الاستقراء الواعي للتجربة البشرية يجعلنا نقرر أن قيمة هذا الدور تتعاظم على نحو خاص في مراحل التحولات الكبرى التي تشهدها المجتمعات والتي تنتقل بموجبها من نمط حضاري إلى نمط آخر، نظراً لما تفرضه هذه التحولات على النظم التعليمية من ضرورة إحداث تغييرات جذرية عميقة، كيفية ونوعية، تتناول فلسفتها وأهدافها وما يرتبط بها من مفاهيم وأفكار وممارسات تعليمية، حيث يصبح المعلم أحد الدعامات الرئيسة التي يعتمد عليها النظام التعليمي في تحقيق أهداف التغيير وبلوغ غاياته التي ترمي، في المقام الأول، إلى تمكين النظام التعليمي من ترسيخ مقومات ثقافة تربوية جديدة تتناسب ومقتضيات النمط الحضاري الجديد، بحيث يفضي ذلك كله في نهاية المطاف إلى تنمية المتعلم وإكسابه القدرات والمهارات التي تمكنه من التعايش الآمن مع ما تفرضه هذه الصيغة الحضارية من تحديات، والمشاركة الفاعلة مع بني وطنه لتمكين مجتمعهم من الإسهام الإيجابي في تشييد صرح هذه الصيغة الحضارية.

وهكذا يمكن تفسير هذا الاهتمام المتنامي الذي توليه نظم التعليم في البلدان المتقدمة تعليمياً في الوقت الراهن لتطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتوفير الفرص الكافية والمناسبة للتنمية المهنية المستديمة لهم أثنائها، وتبني كافة السُبل لتحسين

أوضاعهم المادية والاجتماعية والصحية، والانطلاق في هــذا كلـه مـن النظـر إلى المعلـم باعتباره أحد أهم الدعائم التي يمكن الركـون إليـها في تحقيـق الجـودة الشـاملة في النظـم التعليمية في ظل التحديات التربوية التي تمليها المقتضيات التربوية للصيغة الحضارية الـتي تعيش البشرية اليوم في ظلالها والتي تعرف بمجتمع المعرفة.

وانطلاقاً من هذه الرؤية التى أرجو أن تكون قد تبلورت لدينا عبر الطرح المتقـدم، فقد تشكلت مجموعة من المعتقدات التربوية الأساسية التى باتت تقود وتوجه نظم التعليم في البلدان النابهة نحو تطبيق معايير محددة لضمان الجودة في أداء المعلمين العـاملين فيـها، بما يضمن تحقيق الجودة الشاملة لهذه النظم، ولعل أبرز هذه المعتقدات تتمثل فيما يلي:

المعتقدات التربوية الأساسية لمعايير الجودة في أداء المعلم.

1. النظر إلى مستقبل المجتمع – أي مجتمع– باعتباره صناعة تربوية.
2. أن المنافسة العالمية اليوم وفي المستقبل ما هي في جوهرها ومظهرها إلا منافسة تعليمية، ومكان حسمها هو المؤسسة التعليمية.
3. أن النظام التعليمي الفاعل اليوم وفي المستقبل هو الذي يحرص القائمون على تخطيـط برامجه ورسم سياساته ومراقبة عملياته على توجيه الممارسات التعليميـة الـتي تتبناهـا مؤسساته لتصبح أكثر انفراجاً نحو تدريب المتعلمين علـى الأصـول العلميـة للإنتـاج المعرفي والإبداع التكنولوجي.
4. أن ضمان الفعالية لأي نظام تعليمي يجب أن تنطلق من تطبيق مبادئ ومعايير للجودة الشاملة، تعكس روح العصر وما يحكمه من ثورات وتغيرات مختلفة تشكل في مجملها القوى والعوامل التي تقود وتوجه حركة المجتمعات في عالمنا المعاصر.
5. أن تأكيد جودة النظم التعليمي، أي نظام تعليمي، رهن بطبيعـة أداء المعلمـين الذيـن يعتمد عليهم هذا النظام، بيد أن ضمان جودة أداء هؤلاء المعلمين، رهن بتوافر معايير محددة معلنة ومتعارف عليها يتم الركون إليها في كل ما يتعلق بعمل المعلم والارتقـاء بمستوى أدائه وممارساته المهنية.

ومـن جانبنـا فسـوف نتمثـل هـذه المعتقـدات كإطـار مرجعـى يوجـه معالجتنـا للموضوع الذي يحمله عنوان هذا الفصل وهو "معايير الجودة في أداء المعلم" فلعل ذلك

يساعد القائمين على نظم التعليم في مجتمعاتنا العربية على تطوير رؤية أكثر نضجاً تسهم في الارتقاء بمستوى أداء المعلم العربي، كمقدمة منطقية لضمان جودة أداء نظمنا التعليمية، وإقدارها على تبني ممارسات تعليمية جديدة تتمكن من خلالها من تقديم نوعية تربوية تكون أكثر مناسبة لإكساب أبنائنا المهارات التي تمكنهم من التعامل الواعي مع التحديات الجديدة التي يعيشها عالمنا المعاصر الذي بات يتغير ويتبدل بسرعة لم تشهد البشرية مثيلاً لها من قبل، حيث صار اللايقين واللاتحدد، واللانظام بل والفوضى، سماته البارزة.

الأداء المتوقع من المعلم في إطار مبادئ ومعايير الجودة الشاملة في مجال التعليم

يشهد عالمنا المعاصر جملة من التحديات التي تمثل إفرازات منطقية للمنعطف المعرفي الحاسم الذي يمر به عالم اليوم والذي بدأت ملامحه تتشكل منذ منتصف القرن العشرين الماضي، وما رافقه من تطورات تكنولوجية متسارعة في كل الميادين، دشنت بدورها لبروز إمكانات غير محدودة أمام الإنسان وزودته بقدرات هائلة، فتحت الباب على مصراعيه أمام إبداعاته لتعبر عن ذاتها في ارتياد آفاق جديدة لتفسير الظواهر المختلفة والتنبؤ بسلوكها والتحكم في مساراتها، بل والسيطرة عليها وتوجيهها لخدمة أغراضه وتحقيق أحلامه وتفجير طموحاته وتوسيع نطاق تطلعاته.

وبالرغم مما حققته البشرية، على أثر هذا المنعطف المعرفي بما رافقه من تطورات علمية وتكنولوجية، من نقلة حضارية غير مشهودة من قبل، إلا أنه بات واضحاً أن البشرية تعيش نوعاً من الحيرة والبلبلة الفكرية. حيث أضحى واضحاً، وبنفس القدر، أن هذه الصيغة الحضارية بقدر ما تحمل من وعيد فهي حُبلى بالكثير من أنواع التهديد، وأنها بقدر ما أسهمت به في تحقيق الكثير من تطلعات الإنسان وطموحاته وتلبية العديد من آماله وأحلامه، بقدر ما جلبت له الكثير من المصاعب وأملت عليه أنواع جديدة من المتاعب، وفرضت عليه خوض أشكال لم يعهدها من قبل من المعارك.

وبصفة عامة فقد أصبح شاخصاً أن الصفة البارزة لهذه الصيغة الحضارية التي تعيش فيها البشرية اليوم أنها حولت هدف العلم من السيطرة على الطبيعة إلى السيطرة على الإنسان، ومن السعي للتحكم في إيقاعات الحياة الطبيعية إلى التحكم في إيقاعات

الحياة الاجتماعية للبشر دون استثناء عرقي أو ديني أو قومي، بحيث يمكننا القول بأن هذه العملية تمثل نقلة تاريخية في حياة العلم تم بموجبها الهيمنة على الإنسان أينما كان.

وفي إطار هذه الحيرة التي عاشتها - ولم تزل - المجتمعات المعاصرة، توجهت الأنظار صوب نظم التعليم، بعواصف من النقد الحاد الذي طال كافة مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، كانعكاس طبيعي لنظرة المجتمعات إليها باعتبارها طوق النجاة الذي يمكن أن تتعلق به إما لإنقاذها من عثرتها أو لتحقيق الآمال والطموحات التي تتعلق بها الجماهير. وقد رافق هذه النظرة عمليات مراجعة شاملة لنظم التعليم حظي المعلم من خلالها باهتمام غير مسبوق، طرحت على آثاره العديد من التساؤلات التي تناولت طبيعة وحدود دوره الجديد في إطار بيئة التعلم الناشئة، ... والتي من أبرزها تساؤلات كالتالية:

- ما النوعية التعليمية الجديدة التي يتوجب على نظم التعليم المعاصرة أن تسعى إلى تقديمها لطلابها في ظل التحديات الجديدة المفروضة على هذه النظم؟.
- وإلى أي مدى يمكن للمعلم أن يسهم في تقديم هذه النوعية التعليمية في إطار من المحافظة على تحقيق الجودة المطلوبة للنظام التعليمي ورفع كفايته في ظل تلك التحديات؟.
- وما طبيعة الدور الذي يمكن أن يلعبه في هذا الصدد؟ وما حدود الحرية التي يجب أن تتاح له في إطار هذا الدور؟.
- وما المعايير التي يمكن الركون إليها في الحكم على أداء المعلم لذلك الدور في إطار بيئة التعلم الجديدة التي دشنتها التطورات المصاحبة للثورة العلمية والتكنولوجية التي تحكم وتتحكم في شكل ومضمون الصيغة الحضارية التي تعيش فيها البشرية اليوم؟.
- وهل يصدق الرأي القائل بأن التطورات الهائلة الواقعة والمتوقعة في تكنولوجيا التعليم تنبئ بإمكانية الاستغناء عن المعلم كلية في المستقبل؟ وهل هذه التكنولوجيا يمكن أن تفرز معلماً آلياً يحل محل المعلم الإنسان؟.
- أم أن هذه التطورات تستلزم فقط تعديل وتغيير في أدوار المعلم ومسئولياته المهنية ليتمكن من الاستجابة لمنطق ومتطلبات تلك التطورات؟ وفي أي اتجاه سيكون هذا التغيير؟.

-وإذا كان الأمر كذلك، فما حدود الدور المستقبلي للمعلم؟ وما التغـيرات المطلوبـة في نظم اختياره وبرامج وخطط إعداده قبل الخدمة وتنميته مهنياً في أثنائها؟.

- وهل سيظل للمعلم نفس المكان والمكانة في مدرسة المستقبل وفي مجتمع القرن الحـادي والعشرين؟ أم أن هذا المكان وتلك المكانة سينالهما التغيير ؟ وإذا كان الأمـر كذلـك ففي أي اتجاه سيكون؟.

إلى غير ذلك من التساؤلات التي سيطرت – ولم تزل تسيطر – علي الفكر التربوي المتعلق بالمعلم، ومن الطبيعي أن تتعدد الرؤى وتتباين المداخل حول هذا الموضوع، حيث تتفق الآراء تارة وتختلف تارات.

وفي محاولة للإجابة عن هذه الأسئلة علينا أن نقترب أكثر من خصائص ومقومات بيئة التعلم التي سيعمل في ظلـها المعلـم حيـث تتحـدد أدواره ومسـئولياته المهنيـة ويتـم توجيهها بمعطيات هذه البيئة وما يعتمل فيها من قوى وعوامل، وما ينتظـر أن يصاحبـها من تداعيات وتحديات ومطالب جديدة تلقى على عاتق المعلم.

(1) خصائص ومقومات بيئة التعلم الجديدة:

التفكير الشامل، الطريق السريع للمعلومات، الواقع الافـتراضي، وحـدة المعرفـة، حرية تبادل المعلومات، التعلم عن بعد، التعليم المتكرر، شخصنة التعليم، التعليم المنتـج معرفياً، البيئة التفاعلية، الفيديو التفاعلي، الحقائب التعليمية، الوسائط المتعـددة، قاعـات التدريس الذكية... الخ. كل هذه المفاهيم وغيرها تمثل إفرازات لما بدأ يتواتر حول شكل وطبيعة بيئة التعليم والتعلم الجديدة في إطار مجتمع المعرفة.

يقول "بيل جيتس" صاحب شركة مايكروسوفت العملاقة في عـالم الكمبيوتـر، في كتابه "المعلوماتية بعد الإنترنت : طريق المسـتقبل" : "إن طريـق المعلومـات السريع سـوف يساعد على رفع المقاييس التعليمية لكل فرد في الأجيـال القادمـة. فسـوف يتيـح ظـهور طرائق جديدة للتدريس، ومجالاً أوسع بكثير للاختيار، وسيكون بالإمكان توفير مقررات دراسية عالية الجودة بتمويل حكومي مجاناً وسيتنافس البائعون من القطاع الخـاص علـى تجويد المواد التعليمية، وسيصبح الطريق السريع للمعلومات وسيلة فعالة تختبر المـدارس من خلالها مدى صلاحية المعلمين الجدد للعمل أو تستخدم خدماتـهم مـن خلالهـا عـن

بعد، وسوف يجعل الطريق السريع للمعلومات التعليم المنزلي أكثر سهولة، وسيتيح للآباء فرصاً أكثر للتدخل في تعليم أبنائهم، وسيمثل التعليم باستخدام الكمبيوتر نقطة الانطلاق نحو التعليم المستمر والمتكرر، وسوف يقوم معلمو المستقبل الجيدون بما هو أكثر من تعريف المتعلمين بكيفية العثور على المعلومات عبر طريق المعلومات السريع، فسيظل مطلوباً منهم أن يروا متى يختبرون ومتى يعلقون أو ينبهون أو يثيروا الاهتمام، وسيظل مطلوباً منهم كذلك أن ينموا مهارات الطلاب في مجالات الاتصال الكتابي والشفهي، كما سيستخدمون التكنولوجيا كنقطة بداية أو كوسيلة مساعدة . إن المعلم الناجح في المستقبل سيعمل بوصفه مدرب وشريك وكمنفذ خلاق وجسر اتصال بالعالم".

هذه بعض مشاهد من الصورة التي بدأت تتشكل لبيئة التعليم والتعلم الجديدة في مجتمع المعرفة. والآن إلى بعض تفاصيل هذه الصورة كما يتوقعها المهتمون بمستقبل التعليم .

1-نظراً لما تتسم به حضارة مجتمع المعرفة من حاجة الفرد إلى الجميع بين القدرة على التفكير الشامل وبين الإحاطة بما وراء حدود التخصصات الرئيسية، فسوف يؤدى ذلك إلى زيادة الاتجاه نحو "وحدة المعرفة" وتقارب العلوم والاختصاصات. مما يعنى زيادة الحاجة إلى تدريس الإنسانيات للعاملين في المجالات العلمية التكنولوجية، وتدريس العلوم الأساسية والتطبيقية للعاملين في المجالات الإنسانية. ومن ثم فسيكون على معلم المستقبل أن يرتد مرة أخرى إلى العمومية أكثر من التخصص.

2- يفرض مجتمع المعرفة اتجاهاً متزايداً نحو الدراسات متعددة التخصصات مثل الكيمياء الحيوية، الكيمياء التوفيقية، والبيوتكنولوجيا، الهندسة الوراثية، هندسة البروتينات، هندسة الاتصالات والمواصلات، الصناعات الطبية، الإلكترونيات الدقيقة وعلوم البيئة ... وما على شاكلتها، وهو ما يفرض على المعلم أدواراً مغايرة ويلزمه بأداء وممارسات من نوع جديد.

3- كما يفرض هذا المجتمع على النظام التعليمي سرعة الاستجابة للتغيرات المتوقعة في هيكل العمالة وبنية المهن والناشئة بدورها عن وحدة المعرفة وترابط العلوم وتداخلها وسرعة تغيرها، حيث سيفرض ذلك على النظم التعليمية المستقبلية أن تخرج نوع جديد من المتخصصين هو "العامل ذو التخصص العريض" أو "متعدد التخصصات"

كبديل عن العامل ذو "التخصص الضيق" أو "التخصص الواحد" . وبديهي فإن عملية إعداد هذا المتخصص وتعليمه سوف تختلف عن عمليات الإعداد والتدريب الحالية، وهو ما يتطلب بدوره تغييرات في مفهوم التخطيط التعليمي وفلسفته وأهدافه، ومن ثم أدوار المعلم ومسئولياته.

4- وكنتيجة طبيعية للارتباط المتزايد بين "التعليم" و "العمل الإنتاجي" أصبح على "المؤسسات التعليمية" ضرورة الارتباط والتفاعل بل والاندماج مع "مواقع العمل" مما يفرض بدوره على المعلمين ضرورة تبني طرائق وأساليب تعليمية جديدة يتم من خلالها:-

- شخصنة التعليم وتفريده، بهدف إتاحة الفرص المناسبة والكافية أمام كل فرد ليتعلم حسب السرعة والعمق التي تتفق وقدراته وبأفضل شكل ممكن، وبما يسمح لإمكاناته الكامنة أن تظهر وأن تعبر عن نفسهما.
- إتاحة درجات عالية من المرونة تتيح للأفراد الدخول إلي النظام التعليمي والخروج منه والانتقال من مستوى تعليمي إلى آخر ومن تخصص إلي آخر - في ضوء ما تميله ظروف الفرد وحاجاته التعليمية المتنامية والمتغيرة - بيسر وسهولة وبلا تعقيدات مبالغ فيها.

5- ساعدت تكنولوجيا المعلومات والتقانات التعليمية الحديثة والمتطورة في إحداث تغييرات جذرية ونوعية على مجمل بيئة التعليم بما يؤدى إلى الانتقال إلى نمط جديد من التعليم يتسم بتعدد الوسائط التعليمية وتزامنها، وتغير أساليب التعليم والتعلم وتعددها مما أدى إلى إثراء هذه البيئة وإلى اتساع مفهوم التعليم في المساحة الزمانية والمكانية وفي المدار الموضوعي. الأمر الذي رسخ لبروز مفهوم "مجتمعات التعلم" "Learning Communities"، والذي يتسم بزيادة قابلية أفراده للتعلم وللمزيد منه كذا تنشيط دور المتعلم في عمليات التعليم من خلال تفاعله الحي والواعي مع مصادر التعلم والمشاركة الإيجابية بينه وبين الوسيلة في عملية التعلم.

6- سيظل للتطور التكنولوجي المستمر دوره البارز في ظهور أدوات تعليمية إلكترونية عديدة ومتنوعة يساعد استخدامها على:

- مواجهة الطلب المتزايد على التعليم وما يصاحبه من مشكلات الأعداد الكبيرة من المتعلمين متفاوتي المستويات والنوعيات والميول والرغبات.

- إتاحة مصادر متعددة للتعلم مما يعنى عدم الاقتصار على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للتعلم والانتقال بالدور التقليدي للمعلم من كونه ناقل للمعرفة إلى دور آخر جديد يصبح فيه المعلم مرشداً وموجهاً للمتعلمين وميسراً لتعلمهم ومديراً ومنظماً لبيئتهم التعليمية.
- إتاحة مزيداً من الحرية للمتعلم وتوفير بيئة نفسية مواتية للتعلم الفعّال نظراً لما تتسم به الأدوات التعليمية الإلكترونية من جاذبية وتشويق وصبر وحضور دائم وحيادية، مما يجعل المتعلم يشعر بالاطمئنان ولا يخجل من التعامل معهما، وارتكاب أخطاء أمامها.
- تطوير مفهوم التقويم ليصبح أكثر موضوعية، ويتم بصورة سريعة وآنية، ويقدم تغذية راجعة هادية وفورية للمتعلم تساعده على التعرف على أخطائه بدقة وعلاجها على نحو أفضل، مما يساعده على رصد تقدمه صوب أهدافه التعليمية أولاً بأول.
- إمكانية الاستغناء عن المعلم غير الكفء وغير الفعال طالما توافر بديل تكنولوجي أفضل.
- الانتقال السريع والحر للمعارف والمعلومات، وتفعيل الحوار الأكاديمي الهادف، ليس بين أبناء المجتمع الواحد، بل كذلك بين أفراد ينتمون إلى ثقافات متباينة ومجتمعات مختلفة .

7- يفرض التطور المعرفي والتكنولوجي الراهن والمستقبلي ضرورة إحداث تغييرات، شاملة وجذرية، في طرائق وأساليب التعليم والتعلم لتنمي أنماطاً جديدة من التفكير سيفرزها الاعتماد المكثف على أدوات التعليم الإلكترونية، ومن ثم فسوف يتقلص دور الطرائق والأساليب التقليدية التي تركز على الحفظ والاستظهار، والتفكير التسلسلي الخطي والتعليم البنكي، وفي المقابل سيتعاظم دور الطرائق والأساليب التي تنمي القدرة على التفكير الإبداعي والابتكاري، النقد الموضوعي والفرز الرشيد، الاختيار العقلاني والوعي بالمترتبات والعواقب، الاستشراف والتنبؤ، ارتياد المجهول والسعي للمغامرة المحسوبة، البحث والاستقصاء، التحليل المنهجي الدقيق والاستنباط الموضوعي للأحكام، الاستدلال العقلي والتجريبي والسعي للفهم الصحيح وصولاً

إلى القناعة العليمة وعدم التسليم بيقين واحد، ... فذلك كله يشكل طرائق التعليم وأهدافه في آن واحد في مجتمع المعرفة الذي يمثل تطوراً طبيعياً للثورة المعرفية التي تشهدها البشرية، وهو ما يجعل من الصعب الفصل بين الهدف والطريقة في التعليم في ظل هذا المجتمع.

8- بات من الضروري أن ينشغل التعليم في مجتمع المعرفة بتوليد المعارف وإنتاجها وتوظيفها أكثر من انشغاله بنقلها وتوزيعها واستهلاكها. ومن ثم فقد أصبحت قدرة النظام التعليمي على تدريب الطلاب على العمليات العلمية اللازمة لإنتاج المعرفة معياراً لقياس كفايته وفعاليته، بحسبان الإنتاج الضخم للمعرفة مطلباً أساسياً لصناعة التقدم في ظل حضارة مجتمع المعرفة، وعليه فإن جعل التعليم "قوة إنتاجية" يستلزم التعامل معه من هذا المنظور، وهو ما يعنى محورة عمليات النظام التعليمي وممارساته حول هدف "إنتاج المعرفة"، واستثمار المعارف والمعلومات المتوافرة في توليد المزيد منها. وكأن نظام التعليم الفعّال في هذا المجتمع هو الذي تصبح لديه القدرة على تطوير قدرات الذات العارفة لدى المتعلمين، ودفعهم نحو البحث والاستقصاء عن طرق ومصادر جديدة للمعرفة.

9- بالرغم من الدور الهائل المتوقع أن تلعبه تكنولوجيا المعلومات في تغيير شكل ومضمون عمليات التعليم والتعلم في إطار مجتمع المعرفة، إلا أنه لا ينبغي أن يفهم من ذلك أن هذه التكنولوجيا ستحل محل المعلمين كما يتصور البعض، بل ويروج البعض الآخر لذلك. لكن الصحيح أن هذه التكنولوجيا سوف توفر أنواعاً جديدة، متنوعة وثرية، من الخبرات التعليمية تجعل تعليم التلاميذ وتعلمهم أفضل من خلال الاستعانة بما تقدمه هذه التكنولوجيا من إمكانات في توفير خبرات تعليمية مباشرة - أو يمكن أن تكون كذلك - في إطار ما يعرف بالبيئات التخيلية أو الواقع الافتراضي، وهو ما يجعل العملية التعليمية أكثر تشويقاً وأعلى كفاءة وجودة، كما ويجعل عمل المعلمين أكثر إبداعاً وأكثر بعداً عن العمل الروتيني. مما يعنى أن الحاجة إلي المعلم المبدع الذي يمتلك المهارة للإفادة من تكنولوجيا المعلومات في إثراء العمل التعليمي باتت أكثر إلحاحاً، وهو ما يعنى في الوقت ذاته أنه لن يكون هناك من سبب مقنع يدعو للحصول على خدمات تعليمية رديئة من قبل معلمين ذوى مستويات متدنية إذا توافر بديل إلكتروني أفضل.

10- من المنتظر أن يلعب علم اجتماع التربية، وعلم النفس التربوي - وليس التقنية فحسب - دوراً جوهرياً في تشكيل معالم بيئة التعليم في مجتمع المعرفة وفى إعادة هيكلة الجامعات والمدارس. ذلك أنه بينما سيكون في مقدور المجتمعات الإلكترونية للباحثين والطلاب أن تحل محل المجتمعات المادية بالكامل، إلا أنه من غير المرجح أن تفعل ذلك. فلكون الإنسان بطبيعته يميل إلى العيش في مجموعة، وأن ينتمي إلى جماعة، فإن ذلك يدعونا إلى القول بأننا قد نرى نسبة كبيرة من الطلاب يفضلون إلى حد بعيد العيش معاً والتأقلم معاً، حتى وإن كانت هذه العملية باهظة الكلفة وأقل كفاءة. ومن ناحية أخرى فبالرغم من أن التهيئة الاجتماعية واحدة من المهام الحيوية والأساسية للمدارس، وهو ما يتطلب اتصالا مباشراً بين المتعلمين بعضهم البعض، وبينهم وبين معلميهم .. إلا أنه - مرة أخرى وكما سبق القول - ليس هناك من مبرر عاقل يرغم الفرد على أن يسعى للحصول على تعليم رديء من قبل معلمين قليلي الفعالية، خاصة إذا توافر بديل إليكتروني أفضل يمكن أن يغني عن خدمات هؤلاء المعلمين غير الأكفاء. ولعل بحث قضايا تربوية على هذه الشاكلة سيكون بمثابة إيذانا ببروز فروع جديدة لعلم الاجتماع "كعلم اجتماع المعرفة التكنولوجية (الإلكترونية)". وفروع جديدة لعلم النفس .. "كعلم نفس التكنولوجيا التعليمية" أو على هذا النحو.

11- بات على المعلم في ظل التجديدات التي يفرضها مجتمع المعرفة على بيئة التعليم والتعلم أن يهتم بشكل خاص بتثقيف العواطف وتنمية الوجدان وتكوين نظام جديد من القيم الأخلاقية، ذلك أنه في ظل التطور التكنولوجي الهائل الذي نشهده اليوم والذي سيكون أكثر ضراوة في المستقبل أصبح الإنسان يملك بيده قوة هائلة يستطيع من خلالها أن يصنع ما يريد، بل ويكاد يصبح قادراً على الخلق والتحكم في الأشياء، وهو ما يحتاج إلى تثقيف عواطفه وتنمية وجدانه، وتهذيب أخلاقه لمساعدته على أن يستخدم هذه القوه الهائلة، التي بين يديه، بحكمة وعقلانية .. وهو ما يتطلب من المعلم أن يولى اهتماماً خاصاً لتنمية الضمير الخلقي، في المتعلمين، على سلم واضح من المبادئ والقيم بما يساعدهم على الاختيار الصحيح حين يوضعون في مواجهة بدائل مختلفة .

فمع بزوغ إمكانيات جديدة يولدها التطور التكنولوجي، يواجه الأفراد باختيارات شخصية عديدة كما تواجه المجتمعات بمشكلات جديدة في الحكم

والعدالة .. ومع زيادة الاتجاه نحو العولمة سوف تظهر ثقافة عالمية، تكاد تكون واحدة، تتحطم معها الحدود والحواجز التي طالما ظلت تفصل بين الحضارات الإنسانية التي كونتها البشرية على امتداد تاريخها الطويل، حيث كان لكل حضارة نظامها القيمي الخاص، وفى ظل الحضارة الواحدة يصبح العالم في حاجة إلى نظام عالمي من القيم. وهنا يصبح المعلم مسئولاً أكثر من غيره، بحكم دوره الجديد، عن إرساء قواعد هذا النظام القيمي، والانطلاق منه في تكريس مبدأ التعلم للعيش مع الآخرين .

ومع التطور الهائل في مجال العلوم البيولوجية، الواقع والتوقع، أصبحت الأخلاقيات البيولوجية صناعة أخرى تنمو، مما دفع الكثيرين من رجال العلم والدين يسعون في جدية تامة إلى بحث إرثنا من القيم الاجتماعية وأدلتها الدينية التي استقرت في وجداننا على مدى مئات بل آلاف السنين، وينشغلون بالبحث عن أدلة جديدة تتناسب وهذه البيئة المتغيرة من المعلومات وهنا يصبح المعلم مسئولاً أكثر من غيره عن تدريب المتعلمين على البحث والاستقصاء الخلقي وإكسابهم مهارات التفكير والاستدلال العقلي والانطلاق من هذه القاعدة لتكريس مبدأ التعلم للمعرفة .

وعلى طول هذا الخط، فإن التفكير الاقتصادي بات يتغير هو الآخر، حيث يصبح الإنتاج الضخم للمعرفة بديلاً للإنتاج الضخم للسلع المادية، وتصبح المعرفة والمعلومات الموارد الأساسية للعالم، وعلى أساسها يعاد ترتيب نسق القيم الاقتصادية والسياسية، لأنها نوع من الموارد يختلف جذرياً، من حيث الشكل والمضمون والقيمة، عن غيره من الموارد التي ألفتها البشرية على طول تاريخها الممتد. وهنا يصبح المعلم مسئولاً أكثر من غيره عن ترسيخ قاعدة التعلم للعمل وليس لمجرد الحصول على تأهيل مهني وحسب، بل أيضا لاكتساب كفاءة ومهارة تؤهل الفرد للمساهمة في الإنتاج المعرفي وتوظيف المعلومات في توليد المزيد من المعارف والمعلومات.

ووثيق الصلة بما تقدم القول بأهمية دور المعلم في تدعيم مبدأ التعلم لنكون، بما يساعد الفرد على أن ينمى شخصيته على نحو أفضل، وأن يكون قادراً على التصرف

باستقلال ذاتي أعظم، وحكم عقلاني أرشد،، ومسئولية شخصية أعمق، مع عدم إغفال إمكانات الشخص من حيث الذاكرة، والفهم والإحساس بالجمال والقدرات الجسـمية، ومهارات الاتصال.

وهكذا، فلعل ما تقدم يمثل محور الدعوة التي تبنتها اللجنة الدولية المعنية بالتربية والتعليم للقرن الحادي والعشرين، التي شكلتها منظمة اليونسكو وقدمت تقررها في عام 1996 باسم التعلم : ذلك الكنز المكنون "Learning The Treasure Within" حيث حددت أربعة مبادئ للتعلم يمكن أن تمثل الدعائم الأساسية لتعليم المستقبل وهى (J. Delores et al. 1996).

- التعلم للمعرفة.
- التعلم للعمل.
- التعلم للعيش مع الآخرين.
- التعلم لنكون.

(2) طبيعة عمل المعلم في بيئة التعلم الجديدة:

لاشك في أن بيئة التعليم والتعلم الجديـدة الـتي الـتي أبرزنـا بعضاً مـن ملامحـها بتحدياتها وتداعياتها المختلفة، على نحو ما تقدم، تفرض على المعلم أداءً من نوع جديـد وتحمله تبعات دور متغير ومغاير لدوره التقليدي، وليصبح هذا الدور أكـثر تلاءماً مـع طبيعة التغيرات في تلك البيئة، التي بدأت تتشكل في ظل مجتمع المعرفة.

وفي هذا السياق نقول أن الأداء الجديد المتوقع من المعلم والـدور المتغير والمغاير الذي يتوجب عليه القيام به في ضوء طبيعة هذا الأداء، ينبغي أن يتمحـور حـول تمكينـه من تقديم النوعية التعليمية الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة والتي يسـتوجبها إكسـاب أبنائنا المهارات التي تعينهم على التعامل الفعال مع تحديات هذا المجتمع.

إن النوعية التعليميـة الجديـدة المطلوبـة لأبنائنـا تفـرض جملـة مـن التحـولات في الممارسات التعليمية الحالية إلى ممارسات أخرى على النحو التالي:-

الانتقال من الممارسات التعليمية التي تركز على	إلى الممارسات التعليمية التي تركز على
-تنمية مهارات الحفظ والاستظهار.	-تنمية مهارات التجديد والابتكار.
-غرس قيم الاجترار والامتثال والاتباع.	-تدعيم مهارات التحليل والتفسير والإبداع.
-التدريب على ثقافة الحد الأدنى.	-التأكيد على ثقافة الإتقان والجودة.
-تربية التشابه والتطابق والإئتلاف.	-تربية التفرد والتميز والاختلاف.
-التدريب على ثقافة التلقي والتسليم.	-التدريب على مهارات الاستقصاء والتقويم.
-تنمية عادات الاعتماد على الآخر.	-غرس عادات الاعتماد على الذات.
-تكريس مهارات التعامل مع المألوف والمأهول.	-التدريب على المغامرة العلمية وارتياد المجهول.

وفي الإجمال نقول، أن النوعية التربوية الجديدة المطلوبة لمجتمعنا العربي ليتمكن من لعب دوره المنتظر في الإسهام الفاعل في بناء صرح حضارة القرن الحادي والعشرين، يتطلب من المعلم أن يغير دوره كلية من كونه مرسلاً للمعلومات وملقناً للتلاميذ ليصبح مرشداً وموجهاً أو مستشاراً تعليمياً لهم ومنظماً لبيئة التعلم، ومن ثم يتقلص دوره من التركيز على "نقل المعلومات والمعارف" جاهزة إلى عقول المتعلمين وأدمغتهم باعتبارها مستودعات يتوقف نجاحه في عمله على مدي قدرته على ملئها وحشوها. وفي المقابل يتعاظم دوره في تعليمهم "كيفية التعلم"، فيدربهم على خطوات الطريقة العلمية في التفكير وحل المشكلات، ويعلمهم أصول صوغ الأسئلة وكيفية إثارتها، وأساليب الوصول إلى المعلومات والمعارف من مصادرها الأولية، المتعددة والمتنوعة، وطرق المفاضلة بينها واختيار أنسبها واستخدامها في اشتقاق الفروض العلمية واختبار صحتها في سبيل الإجابة عن الأسئلة التي أثاروها، ويدربهم كذلك على فنون المناقشة العلمية والحوار الموضوعي وعرض وجهة النظر، ويكسبهم مهارات الإنصات للآخر والإفادة من رأيه، ويدربهم كذلك على مهارات التقويم الذاتي والإفادة من معطياته في تحديد حاجاتهم وأهدافهم التعليمية، وفي توجيه تعلمهم بالاعتماد على الذات وتشجيعهم على المغامرة العلمية المحسوبة وارتياد المجهور انطلاقاً من المعلوم الذي توافر لديهم من تعلمهم السابق.

(3) أبعاد وحدود الدور الجديد للمعلم في بيئة التعلم الجديدة.

وهكذا، نصل إلى النقطة التي يمكن عندها أن نحدد معالم الـدور المتغـير والمغـاير للمعلـم العربي في إطار بيئة التعليم والتعلم الجديدة التي دشنها مجتمع المعرفة ... حيث تشير الدراسـات في هذا الصدد إلى أن هذا المعلم مطالب بأدوار متعددة يتمثل أبرزها في جملة الأدوار التالية:

- دوره كملاحظ سيكولوجي ومشخص صحة نفسية.
- دوره كمشخص تعلم.
- دوره كمحفز للطلاب على التعلم.
- دوره كتكنولوجي فني في عالم تقنيات التربية.
- دوره كجامع معلومات لبرامج الحاسب الآلي.
- دوره كمرب يعمل على تنمية جُماع الشخصية عقلاً وروحاً وجسداً.
- دوره كمؤلف مقررات دراسية وكمصمم برامج تعليمية.
- دوره كمقوم لإنجازات الطلاب التعليمية.
- دوره كمرشد اجتماعي يعمل على إدماج الصغار في عالم الكبار ومساعدتهم علـى التكيف مع التغير ومواجهته.
- دوره كمقوم مهارات اجتماعية.
- دوره كباحث تربوي.
- دوره كحلال لمشاكل الطلبة التكيفية.
- دوره كمعلم للتفكير ومدرب على مهاراته.
- دوره كمدير لبيئة التعليم وعملية التعلم.
- دوره كمخطط للتعليم و منظم لخبرات التعلم.
- دوره كمدير لوقت التعلم لتعظيم وقت التمدرس وإنقاص الوقت الضائع.
- دوره كمشرف على تعلم الجماعات الصغيرة أو الكبيرة.
- دوره كمصمم أو مشرف على التعلم في المنزل.
- دوره كرائد اجتماعي يعمل على إصلاح المجتمع وترقية الحياة الاجتماعية.
- دوره كمثقف يعمل على تنقية ثقافة المجتمع ومواجهة الغزو الثقافي.

ولدى قيام المعلم بهذه الأدوار فسوف يكون :

- عضواً في فريق تدريب أعضائه من داخل المدرسة ومن خارجها.
- عليه الاستفادة من تكنولوجيا التعليم الحديثة ودمجها في العملية التعليمية.
- علية التحول من التعليم للجميع والتعليم الجماعي إلى التعليم لكل فرد والتعليم المفرد.
- عليه التحول من التعليم النمطي المغلق إلى التعليم المفتوح.
- عليه التخصص في علوم جديدة : نمو المخ، بيئة التعلم، التقويم المعرفي والنفسي – جسمي، والنمو الانفعالي، النمو الأخلاقي.
- عليه الحرص على التنمية المهنية المستمرة من خلال الدراسة الذاتية والتعلم المستقل والحرص على المشاركة الفاعلة في برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة.
- الإفادة من أدوات التقويم الذاتي ومن نتائجه في تحقيق النمو المهني المستمر.

(4) خصائص ومهارات المعلم الفعال:

لقد حاولنا من خلال العرض الذي تقدم إبراز الدور الجديد للمعلم وتحديد مسئولياته المهنية في إطار من إدراك أهم الخصائص المتوقعة لحضارة هذا القرن، وكما ترى معي فإن هذا المعلم كي يتمكن من القيام بتبعات هذه الأدوار وما تتضمنه من مسئوليات، فعليه أولاً وقبل كل شئ أن يلتزم في ممارساته التعليمية بأصول الممارسة المهنية في مجال التعليم... وباختصار شديد نقول أن المعلم الذي نقصده بهذا القول هو المعلم كممارس مهني أو بتعبير أكثر دقة هو المعلم الفعّال. فمن هو المعلم الفعّال؟ وما أبرز خصائصه التي تميزه عن غيره من المعلمين؟ كيف يراه زملائه ورؤسائه في العمل؟ وكيف يراه تلاميذه ؟ وكيف تراه أنت من خلال خبراتك التعليمية التي مررت بها في مراحل تعليمك المختلفة ؟.

في الواقع لقد حاول كثير من الباحثين التربويين عبر قرن من الزمان أو يزيد أن يجيبوا على هذا السؤال المركب، ولعل المتتبع لحركة البحث التربوي في هذا الصدد بإمكانه أن يلحظ أن هذه الحركة مرت في تطورها بمراحل عدة، وأنها في كل مرة استهدفت تحديد الخصائص والسمات وأنماط السلوك المهني التي تجمع بين المعلمين الذين يمكن النظر إليهم على أنهم معلمون فعّالون. فتوجهت البحوث تارة لتبحث العلاقة بين التقديرات التي يحصل عليها المعلم من رؤسائه (مديرين وموجهين) وبعض سماته الشخصية، وتوجهت

تارة أخرى لفحص العلاقة بين المستوي التحصيلي للطلاب والخصائص الشخصية لمعلميهم، ثم سعت تارة ثالثة للتعرف على خصائص المعلم الفعّال من وجهة نظر تلاميذه... وأخيراً نجد هذه البحوث تنحو منحى آخر لتبحث في خصائص المعلم الفعّال من خلال دراسة تأثيره في تلاميذه ومدي قدرته على مساعدة تلاميذه على تحقيق تعلم أعظم من خلال سعيه لتوفير خبرات تعليمية تعلميه أكثر ثراءً لهم.

" تعال نتفكر ونتوقع "

تشير البحوث والدراسات التي وجهت للبحث عن المعلم الفعّال إلى ما يلي :

1- أن التقديرات العالية التى يحصل عليها المعلم من رؤسائه، بالرغم من أهميتها، إلا أنها وحدها لا تكفي للتعبير عن مدى فعاليته. لماذا من وجهة نظرك؟.

و2- أن المستوى التحصيلى العالى للتلاميذ، بالرغم من أهميته، إلا أنه لا يمثل دليلاً وحيداً على مدى فعالية المعلم. لماذا من وجهة نظرك؟

و3- أن رضي التلاميذ عن المعلم ليس هو المعيار الوحيد عن فعاليته .

لماذا من وجهة نظرك ؟

و لكن –

- المعلم الفعّال هو الذي يؤثر في تلاميذه تأثيراً له دلالته ومغزاه .

  كيف يكون ذلك من وجهة نظرك ؟

- ومن خلال خبراتك التعليمية في مراحل تعلمك السابقة ... لا بد وأنك تأثرت بمعلم أو أكثر .. ما أوجه هذا التأثير كما تتبدى لديك .. وما خصائص هذا المعلم ؟ أو هؤلاء المعلمين؟

من هو المعلم الفعّال ؟؟

إذا كنا اتفقنا على أن المعلم الفعّال هو المعلم صاحب التأثير القوي على التلاميذ... فبالإمكان تعريف هذا المعلم على أنه، هو الذي يجعل ما يدرسه تلاميذه ذا معنى لهم، ويمكنهم من أن يروا جدوى ما يحصلون عليه من معارف ومعلومات ومهارات، ويدركون فائدته متجذرة في حياتهم، فضلاً عن كونه يهتم برعاية تلاميذه ويجعل تعلمهم ممتعاً. كما أنه يظهر حماساً وإخلاصاً وطاقة تكشف لتلاميذه عن اعتقاد راسخ لديه بأن ما يقوم على تدريسه يستحق ما يبذل فيه من جهد وما ينفق فيه من وقت، فتراه ينقل حماسه للتعلم وعدواه لتلاميذه، وفضلاً عن كفايته التقنية، تجده يستخدم حوافز وحيل متعددة ومتنوعة ليستثير الدافعية الداخلية للتلاميذ ويخلق مواقف تعليمية حافزة للتعلم ويستخدم أساليب تدريس ذكية تجعل تلاميذه يريدون تعلم ما يقدمه لهم. والخلاصة هنا تتمثل في القول بأن المعلم الفعّال هو المعلم الذي ينجح في أن يجعلك تصف التعلم الذي تتلقاه على يديه تحت توجيهه بقولك : "أنا أتعلم الكثير لأنه لا يبدو وكأنه عمل، إنه يبدو لي كما لو كان شيئاً أريد حقاً أن أقوم به، أنا لا أشعر بالملل أو السأم، أنا أريد الكثير منه، والاستمرار فيه".

وبالاتساق مع ما تقدم فإن النظريات السيكولوجية والسوسيولوجية ترجح أن المعلم المؤثر (الفعّال) هو الذي يراه تلاميذه على أن لديه : -

1. سيطرة على الموارد والمصادر التي يرغب فيها.
2. خبرة وكفاءة في مجال معين من مجالات المعرفة.
3. سلطة ليكافئ ويعاقب.
4. ولد لديه الحماس للتعلم من خلال الاندماج الشخصي في المادة الدراسية والمهارة في تدريسها.
5. ينقل إليهم إحساساً بالاستثارة والتشويق عن تعلم المادة.
6. يجعل التعليم ممتعاً بدلاً من أن يكون عملاً روتينياً يكلفون به.
7. يشرح الأشياء ويوضحها بطرق جديدة أصيلة أو غير عادية.
8. يقترب منهم ويتفاعل معهم.
9. مستعد دائماً للإصغاء إليهم .. وهم كذلك مستعدون للإصغاء إليه.

10. يبث فيهم الثقة بالنفس، ويشعرهم بقدرتهم على تحقيق النجاح.
11. يظهر اهتماما حقيقياً بهم ويسعي دوماً لرعايتهم.

وفيما يأتي أهم خصائص وصفات المعلم الفعال:

أولاً: الصفات الشخصية للمعلم الفعال:

1. **شخصية دافعة:** فالمعلم الفعّال يمتلك شخصية دافعة ومثيرة للاهتمام ومشوقة، يبدي استمتاعه بعمله، يساند تلاميذه، ويستحوذ على اهتمامهم ويوجههم للتعلم والاندماج فيه، ينال ثقتهم.
2. **طهارة النفس من مذموم الأوصاف** : فكما لا تصح العبادة إلا بطهارة الظاهر من الأحداث والخبائث، فكذلك لا تصح عمارة القلب بالعلم إلا بعد طهارته من خباثة الأخلاق.
3. الحماسة والإخلاص في العمل: فالعلم لا يعطيك بعضه ما لم تعطه كلك، وحماس المعلم لعمله ينتقل بالتبعية لطلابه، فيقبلون على التعلم ويندمجون فيه ويثابرون على تحمل صعوباته، لأنهم يرون فيما يدرسون نفعاً وقيمة تعكسها تصرفات المعلم فيشعرون بسعادة بما يعملون. وهذه كلها أشياء تدفعهم إلى مزيد من التعلم، ويتحمس الطلاب للتعلم كذلك عندما يكون معلمهم حيوياً، ويظهر رغبة صادقة في الحياة وشغفاً بالعلم والمعرفة وروح المغامرة المحسوبة والديناميـة، وسلوكه الظاهر والضمني يوحي باهتمامه بمادته وبطلابه.

كيف تتعرف على المعلم المتحمس؟.
فيما يلى بعض أنماط السلوك التى يُدركها التلاميذ باعتبارها دالة على سلوك المعلم المتحمس، استعن بقائمة الرصد التالية للتعرف على هذا النمط من المعلمين وذلك من خلال مشاهداتك الميدانية.

م	النمط السلوكي الدال على المعلم المتحمس
1	يحرص على وقت الدرس ويقلل من الوقت المتبخر.
2	يبدو واثقاً من نفسه ومن مادته.

3	مندمج في العمل التعليمي ومثير للحماس حين يُدرس.
4	ودود يبدي اهتماماً واضحاً بالتلاميذ فرادى وجماعات.
5	مبدع ومبتكر وينوع في أساليبه التعليمية.
6	يملأ غرفة الصف بالنشاط والحركة للإستحواز على اهتمام الجميع.
7	يستثير استجابات جميع التلاميذ ويحرص على إشراكهم في الدرس.
8	لديه حضور وينوع من الأمثلة لمراعاة الفروق الفردية بين تلاميذه.
9	مبادراً في مقترحاته،ومجدداً في آرائه يعظم من دور التلاميذ في المناقشات
10	يبرز أهمية مادته بالقول والفعل.
11	يصبر على أن يتم تلاميذه المهمة التعليمية بنجاح.
12	يحافظ على التقاء بصره بأبصار التلاميذ جميعاً.
13	يتصرف في المواقف الطارئة بلباقة.
14	قليل النقد للتلاميذ، يسعى لبث الثقة فيهم، يبتسم دائماً.
15	حيوياً، متفائلاً، بشوشاً، يستطيع أن يضحك على تصرفاته.

4. **الاستقرار العاطفي والصحة النفسية:** إن شعور المعلم بقيمته، وشعوره بالأمن واحترام الذات، فضلاً عن كونها تنتقل منه إلى طلابه وتنعكس في اتجاهاتهم وسلوكياتهم، فإنها كذلك مولد هام لدافعيتهم للتعلم .. بحسبانها – أي الاستقرار العاطفي الصحة النفسية – تدفعه إلى احترام فردية الأشخاص وتقرير ما بينهم من فروق، ومن ثم يصبح التلاميذ بالنسبة له أشخاص ذوو قيمة وليسوا أعباء أو مصادر هم وقلق ومضايقة له، فيهتم بهم اهتماماً جاداً مخلصاً ويعاملهم بأدب واحترام وتفهم، فتزداد ثقتهم فيه ويقبلون عليه وعلى التعلم برضى وحب، والمعلم الذي يتسم بالاستقرار العاطفي والصحة النفسية، قادر على توفير بيئة مساندة مسترخية مرضية ومنتجة بالنسبة لتلاميذه، لأنه من خلال ثقته في نفسه وفي قدراته يصبح قادراً على توفير الدفء العاطفي وروح الفكاهة لتلاميذه ومن المعروف أن الدفء العاطفي وروح

الفكاهة يسهمان في توفير بيئة آمنة منتجة من خلال دورهما في تنمية علاقات صفية إيجابية تدفع التلاميذ للحوار الحر والانفتاح والتعبير عن الذات دون توتر وهذه جميعها تجعل التعلم متعة.

5-**الموضوعية والتجرد:** بحسبانها توفر جواً مناسباً لإقبال التلاميذ على التعلم والانفتاح على المشاركة المتحمسة في فعالياته دون خوف من الوقوع في الخطأ. والمعلم الذي يتسم بالموضوعية والتجرد يغرس في سلوك طلابه حرية الحوار والشعور بالمسئولية وتقدير قيمة العدل والاعتراف بالفضل، وكلها قيم وسلوكيات ضرورية لتحقيق لتعلم الفعّال.

والمعلم الذي يتسم بالموضوعية والتجرد يثق فيه تلاميذه ويعتمدون عليه، باعتباره صورة لسلطة الراشدين، ومن ثم فلا تتحقق هذه الموثوقية ما لم يكن المعلم جديراً بها... ويدركها تلاميذه في جميع سلوكياته وتصرفاته.

ثانياً : الخصائص والصفات المهنية للمعلم الفعّال:-

إن المعلم الفعّال يلتزم في ممارساته بالسلوك المهني وبأخلاقيات مهنة التعليم ومقوماتها ومتطلباتها...وهو ما يتطلب منه أن يتسم بالخصائص والمزايا المهنية التالية:-

1. **تتوافر لديه توقعات عالية بالنجاح بالنسبة له ولتلاميذه:** فهو يعتقد وبصدق أن جميع التلاميذ يستطيعون أن يتقنوا المحتوى وأن لديه هو نفسه القدرة على أن يمكن تلاميذه من ذلك . وتشير الدراسات إلى أن التوقعات التي لدى المعلم عن نفسه وعن تلاميذه تؤثر في سلوكه الذي يؤثر بدوره في تعلم التلاميذ. ومثال ذلك أنه إذا كان المعلم يعتقد أن تلميذاً ما غير قادر على تعلم مادة معينة، فمن المحتمل أن ينفق وقتاً أقل في العمل مع هذا التلميذ، وأن ينصرف عنه ليركز على تلاميذ آخرين يعتقد أنه من المحتمل بدرجة أكبر أن يفيدوا من مساعدته، وهكذا يتلقى هذا التلميذ توجيهاً أكاديمياً أقل ويزداد احتمال إخفاقه، بينما يتلقى آخر اهتماماً أكبر من المعلم فيزداد احتمال نجاحه.

ولنتعرف أكثر على الدور الذي تلعبه توقعات المعلمين عن تلاميذهم على نجاح هؤلاء التلاميذ أو إخفاقهم .. تعالى نقرأ معاً هذه الدراسات التي قام بها فريق من الباحثين للتعرف على الكيفية التي يكون بها المعلمون انطباعاتهم عن تلاميذهم، وكيف

توجه تلك الانطباعات سلوك المعلمين أنفسهم مع التلاميذ في غرفة الصف ؟ كذا كيف تؤثر هذه الانطباعات على تعلم التلاميذ ؟

النبؤة المحققة لذاتها

فلقد أجريت مجموعة من الدراسات التى استهدفت بحث الكيفية التى يكون بها المعلمون انطباعاتهم عن تلاميذهم، ومن ثم مدى تأثير هذه الانطباعات على توقع المعلمين بنجاح أو إخفاق التلاميذ وما يؤدى إليه هذا التوقع بالفعل .. وأجريت هذه الدراسات تحت عنوان النبؤة التى تحقق ذاتها Self – Fulfilling Prophecy. أي أن تتوقع حدوث شئ ما ثم توجه سلوكك وأفعالك تجاه ما تتوقع .. فيحدث بالفعل. وفى إحدى هذه الدراسات، قدمت لمجموعة من المعلمين ممن أمضوا فترة طويلة نسبياً فى التدريس، مجموعة من الصور لبعض التلاميذ، وطلب منهم أن يعطوا انطباعاتهم وتنبؤاتهم عن صاحب كل صورة، وكانت النتيجة على النحو التالي :

يدلى المعلم برأيه فى صاحب الصورة ذي المظهر الحسن بانطباعات مثل: ذكى، لماح، حسن الخلق، يجيد التعامل مع الآخرين، منظم ... أتوقع له النجاح والتفوق .

ويدلى برأيه فى صاحب الصورة ذي المظهر السيئ بانطباعات مثل : بطئ الفهم، شارد الذهن، شرس، فوضوي ... أتوقع الا يكمل دراسته بنجاح.

لكن الواقع كان غير ذلك تماماً، فلم يكن ذوو المظهر الحسن من المتفوقين، ولم يكن ذوو المظهر السيئ من المتخلفين، وكل ما فى الأمر أن المعلمين الذين أجرى عليهم البحث ربطوا من خبراتهم السابقة بين المظهر والجوهر، فأعطوا انطباعات شخصية غير صحيحة.

وفى دراسة أخرى مشابهة، زعم مجموعة من الباحثين أنهم أجروا اختباراً تحصيلياً لعدد كبير من التلاميذ ... واختاروا 20٪ منهم عشوائياً وقدموهم للمعلمين تحت زعم أنهم التلاميذ الأكثر تفوقاً، بيد أن هذا الاختيار لم يتم فى الواقع على أساس الاختبار المزعوم، ولم يكن هناك أية مؤشرات حقيقية لتوقع تفوق هؤلاء التلاميذ عن أقرانهم. فماذا حدث؟ لقد بدأ المعلمون فى تعاملهم مع التلاميذ يولون هذه المجموعة اهتماماً أكاديمياً خاصاً أدى بدوره إلى تفوقهم أكاديمياً بالفعل فى نهاية العام الدراسي، وكأن تصنيفهم، فى بادئ الأمر، على أنهم الأكثر تفوقاً كان مبنياً

على أسس حقيقية،إلا أنه لم يكن كذلك. والواقع هنا أن توقعات المعلمين زادت من المكاسب العقلية لهذه المجموعة من التلاميذ مما أدى إلى هذا التفوق، ومرة أخري يبدو أن هذا التفوق نتج عن الفروق في طرق تعامل المعلمين مع التلاميذ .

وهكذا تلعب توقعات المعلمين وتنبؤاتهم عن تلاميذهم دوراً حاسماً في ما يحققه التلاميذ من نجاح أو إخفاق .. ومن هنا يجئ قولنا بأن المعلم الفعّال لديه توقعات عالية بالنجاح في مهمته وفي تفوق تلاميذه ... وهو يسلك وفقاً لهذه التوقعات .. فتحقق توقعاته .. وتتحقق نبؤاته .. سر النجاح إذن: ضع نبؤة وانظر بعد ذلك كيف تعمل هذه النبؤة، من شأن ذلك أن يزيد ذكاءك، ويقوي قدرتك على المنافسة، ويشحز إرادتك لتحقيق توقعك فتتحقق نبؤتك .

كيف تتعرف على المعلم الذي لديه توقعات عالية بالنجاح؟.

فيما يلى بعض أنماط السلوك التى يمارسها المعلم الذي لديه توقعات عالية بالنجاح لذاته ولتلاميذه...بإمكانك التعرف على هذه النوعية من المعلمين بالاستعانة بقائمة الرصد التالية.

م	سلوك المعلم الذي لديه توقعات عالية بالنجاح
1	أهدافه التعليمية واقعية ومناسبة لمستوى تلاميذه.
2	يتجنب الحكم القبلي على التلاميذ بناءً على انطباعاته الشخصية.
3	يعتمد على الأساليب العلمية في دراسة شخصيات تلاميذه.
4	يكلف تلاميذه بأنشطة تعليمية يستطيعون تحقيق النجاح فيها.
5	يوفر للتلاميذ الفرص المناسبة لتحقيق المزيد من النجاح فى الجوانب التى يعانون فيها من صعوبات في التعلم.
6	يضع معايير ومستويات معقولة لنجاح تلاميذه ويغيرها كلما حققوا تقدماً صوب المهمات التعليمية المُخطط لها.
7	يدرك نواحى القوة ونواحى الضعف في تلاميذه، ويخصص وقتاً كافياً لعلاج صعوبات التعلم التي تواجههم حين يكون ذلك ضرورياً.

8	ينقل لجميع تلاميذه توقعه بنجاحهم في المهمة التعليمية باستمرار.
9	يُظهر معرفة متقنة بموضوع التعلم.
10	يُبدي لتلاميذه استعداده لمساعدتهم على النجاح في أداء المهمة التعليمية التي يكلفهم بها عندما يطلبون المساعدة.
11	يدعو التلاميذ للتأمل والتفكر وفحص أفكارهم بعمق أكثر.
12	يشجع التلاميذ على طرح الأسئلة، ويتيح لهم وقتاً مناسباً لذلك.
13	ينادي على جميع التلاميذ للإجابة على السؤال المطروح وليس من يرفع يده فقط، ويساند التلميذ الخائف والمتردد.
14	يحترم قدرات التلاميذ وما بينهم من فروق فردية.
15	ينتقل من مهمة تعليمية إلى أخرى بيسر وسلاسة، وبما يساعد التلاميذ جميعهم على إدراك العلاقات بين أفكاره.
16	يقدر جهود التلاميذ وإمكاناتهم وليس مجرد الإجابة الصحيحة.
17	يرعى ما يحققه التلاميذ من تقدم في العمل التعليمي،ويدفعهم نحو المزيد.
18	يُثني على أعمال التلاميذ.. ولا ينتقد إلا قليلاً.
19	يتحدى أفكار التلاميذ.
20	يصغي باهتمام للتلميذ الذي يستجيب، ويساعده على تعديل استجابته غير الصحيحة، أو غير الدقيقة.

2-الإبداع وسعة الحيلة : والإبداع هنا بمعنى الخروج على المألوف في الممارسة المهنية مع الالتزام بأخلاقيات المهنة ومقوماتها، ومن ثم نرى المعلم الفعّال يسعى دوماً لأن يجرب طرائق وأساليب تعليمية جديدة، ويبتكر وضعيات تعليمية أكثر ملاءمة لتعليم تلاميذه المواد والموضوعات التي يعلمها، كما وأنه يوفر فرصاً كافية ومناسبة لطلابه كي يجربوا أساليب مختلفة لحل المشكلات، في مواقف حقيقية أو مصطنعة. هذا إلى جانب سعيه الدؤوب للكشف عن موارد ومصادر إضافية لإثراء تعلم تلاميذه من

خلال البحث والتجريب، ويستخدم الأصالة والجدة في توظيف ودمج التكنولوجيا التعليمية في تنظيم تعلم التلاميذ.

3-الحرص على النمو المهني والسعي لتحقيقه بصورة مستمرة: والمعلم الفعّال يحرص دائماً على مواصلة تعلمه بصورة دائمة مستمرة، ويسعى للنمو في مهنته وتطوير ممارساته، وتحديث معلوماته ومعارفه عن الموضوعات التي يعلمها وعن التلاميذ الذين يعلمهم وعن خصائصهم النمائية ومطالبهم التعليمية، وذلك كي يصبح قادراً وباستمرار على التحديد الجيد والتوقع الدقيق لما يلزمهم معرفته وما يقدرون على عمله وما هم مهيئون لإنجازه، ومن ثم تنظيم خبرات تعليمية تتناسب وخصائصهم وإمكاناتهم ومطالبهم التعليمية.

4-اليقظة والكفاية والجدية في العمل: فالمعلم الفعّال يبرهن من خلال سلوكه المهني على وعيه ويقظته وتأهبه ومواظبته على عمله، وبغير شك فإن هذه جميعاً سلوكيات ضرورية ليقتدي بها تلاميذه، فكفايته في تخطيط وتنفيذ النشاطات الصفية واللا صفية وإدارة التعلم وكذا إدارة الوقت تساعد تلاميذه على تطوير عادات علمية وعمليه فعالة. وهنا تجدر الإشارة إلى أن التلاميذ هم أقدر الناس على اكتشاف أي خلل يصيب دقة التخطيط والتنفيذ، ومن ثم فإن ذلك يتطلب من المعلم الفعّال أن يتفاعل مع خططه بمرونة حتى لا تتحول ممارساته إلى نمطية مملة، وأن تكون لديه القدرة على تعديل وتكييف طرائقه التعليمية وفق مقتضى الحال.

وعلى الجانب الآخر، فلعل من أبرز الخصائص الشائعة في المعلم الفعّال توجهه نحو العمل الهادف، والتصرف في المواقف التعليمي بجدية ورشد، فهو يسعى دائماً إلى توجيه سلوكه وسلوك تلاميذه نحو إنجازات ناجحة وتعلم عالي الجودة، ونتائج تعليمية واضحة محددة المعالم ذات معنى ومغزى للتلاميذ.

وعادة ما يعجب التلاميذ بالمعلم الجاد والحازم الشديد في غير عنف، واللين الحكيم في غير ضعف، والذي يقدر العلم والتعلم ويعلي من شأنهما، ويسعى إلى ترجمة هذه المعاني في سلوكه وتصرفاته قولاً وعملاً . فنراه يحرص على نقل هذه الجدية، وذلك الحزم إلى التلاميذ من خلال التعبيرات والتصرفات الجادة والصادقة والحقيقية التي تبين قيمة العمل المكلفون به، كذا من خلال تبنيه لتوقعات معقولة من تلاميذه، ومن إدارته

10) مسرة بنت عبدالطيف وجوخة بنت عبدالله الشكيلي، **إجراءات الموافقة واعتماد مؤسسات التعليم العالي وبرامجها في سلطنة عمان**، وزارة التعليم العالي، مسقط مايو 2002م .

11) منير مطر العتيبي، ومحمد سعيد غالب، "معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني البرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية"، **مجلة رسالة الخليج العربي**، الرياض العدد 158، السنة 16، 1996 م .

12) الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، **تقرير التقويم الذاتي**، معهد التربية للمعلمين الكويت . 1983 .

ب) المراجع الأجنبية :

13. AACTE, **Standards and Evaluative Criteria for the Accreditation of Teacher Education**, The American Association of College for teacher Education, Washington, D.C. December 1967.

14. Alstate J.W.**Benchmarking in Higher Education: Adapting best Practices to Imaproue Quality**, 1995 ERIC Digest ED 402800.

15. Baioccer, S.& J De Waters , **Successful College Teaching**, Amyn and Becen, Boston,1997.

16. Denemark,G **Criteria for Curiculum Descisions in Teacher Education,Association for Superision and Curriculuer Development, Washington** D.C. 1978.

17. Dressl,P, **Handbook of Academic Evaluation**, San Francisco, Jassey. Bass Pulelirhers, 1978.

18. Fetterman.D. **Excllence and Equality** N.Y.State, University of NewYork,1988

19. Freed,J.E & Others , **Aculture for Academic Excellence Implementing the Quality Principles in Higher Education**,1997,_ERIC Digest ED 406962.

20. Hogan,J. **Progress Through self - Evaluation : The Path to a Better School Association for the Devlopment of Education in Africa**, 1998

21. International Enceylopedia of Higher Education **Academic Standerds and Accreditation** Vol, 2 A, 1978

22. Kells , H. **Self study Processes A Guide to Self- Evaluation in Higher. Education,** American Council on Education . the Oryx Press Phoenix . Arizona , 4th ed 1995

23. Mc lead J & A Cropley **'Fostering Academic Excellence** ' Pergamon Press ' Oxford 1989

24. NCATE **Standards for the Accreditation of Teacher Education, National Council for Accreditation of Teacher Education,** Washington D C 1975

25. Rath , R. **The Role of the University in the Preparation of Teachers**. Palmer Press . London 1999

26. Stufflebeam D.L " **Institutional self - Evalution** " The International Encyclopedia of Education Research and Studies ,Pergamon Press, Oxford 1992

27. The State Advisory Committee and teacher Education **Criteria and Procedures for the Evaluation of Teacher Preparing Institution in the Stste of Minnesota** ,Minneapolis Minnesota , WD

28. Winn R & R Green Applying Total Quality Management in the Educational Process in **International Engineering Education** Vol, 14 No , 1998

الجودة الشاملة في التعليم

بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد
الأسس والتطبيقات




9 789957 062903


دار المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
www.massira.jo